



# Entre diferencias y divergencias

Vol. 07 - N° 08  
(Año 2017)

**ISSN 1853-9092.**

Revista de Educación y Ciencias Sociales.  
Departamento de Educación y Formación Docente  
Facultad de Ciencias Humanas de la  
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Argonautas. Revista de Educación y  
Ciencias Sociales

Volumen 7, Número 8, mayo de 2017

**Autoridades del Departamento de  
Educación y Formación Docente**

*Directora:* Clotilde De Pauw  
*Vice Directora:* Zulma Escudero

**Consejo del Departamento  
Claustro Docente**

*Profesores:*  
Norma Alicia Sierra,  
María del Carmen Andrade,  
Brinia Guaycochea

*Auxiliares:*  
Valeria Pasqualini, María C. Montiel

**Claustro alumnos**  
María V. Rodríguez Gazari

**Revista Argonautas**

*Director:*  
Roberto Araya Briones

*Editores:*  
Ana Masi  
Horacio Del Bueno  
Ana Laura Hidalgo

*Traducciones y revisión de textos en inglés:*  
Mariana Meoño, Silvia Gioai

*Comité de redacción:* Ana Laura Hidalgo,  
Emiliano Díaz, Maximiliano Gaitan

*Diseño web:* Jorge Pelayes

*Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales* propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: [revistargonautas@gmail.com](mailto:revistargonautas@gmail.com) / [argonauta@unsl.edu.ar](mailto:argonauta@unsl.edu.ar)



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento  
4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

## Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Lic. Roberto Iglesias (Universidad Transhumante) | San Luis, Argentina

Esp. María Elena Yuli (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra (Universidad de la Laguna) | España

Dra. Marcela Pronko (Escola Politécnica de Salud Joaquim Venâncio de la Fundación Oswaldo Cruz - EPSJV/Fiocruz) | Brasil

Dra. Alejandra Ciriza (Universidad Nacional de Cuyo) | Mendoza, Argentina

Lic. Susana Vior (Universidad Nacional de Lujan) | Buenos Aires, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan (CONICET) | Argentina

Dra. Mónica Tarducci (Universidad Gral. San Martín) | Buenos Aires, Argentina

María Del Rosario Badano (Universidad Autónoma de Entre Ríos - UADER) | Entre Ríos, Argentina

Dra. Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa - UNLPam) | La Pampa, Argentina

Dr. Guillermo Williamson C. (Universidad de La Frontera) | Chile

Dr. Carlos René Unda Lara – (Universidad Politécnica Salesiana) | Ecuador

Dr. Humberto Tommasino - (Universidad de la Republica) | Uruguay

Mgter. Marcelo Pérez Sánchez (Universidad de la Republica) | Uruguay

Dra. Mariel Zamanillo (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Rio Cuarto) | Argentina

Dra. Norma Michi (Universidad Nacional de Lujan) | Argentina

# Tabla de contenidos

Vol. 7, Número 8

## Editorial

### SECCIÓN ACADÉMICA

#### Ciencias Sociales y Educación

01. La violencia sexo-genérica: aportes epistemológicos para su comprensión || **| 01 |**  
*Gender-based violence: an epistemological contribution for its comprehension*  
Jorge Fabio Boso
02. Psicoanálisis y Educación: dialogando sobre el vínculo educativo || **| 11 |**  
*Psychoanalysis and Education: a Dialogue about the Educational Link*  
Mónica Emilia Cuello y Mariana Labela
03. *Yo canto a la diferencia*: La existencia de Violeta Parra como arena de lucha. Persecución, memoria y escritura masculina || **| 17 |**  
*I sing the difference: the Existence of Violeta Parra as a Battle Ground. Persecution, Memory and Masculine Writing*  
Cristian Reveco Chilla
04. La evaluación de los aprendizajes como mecanismo regulador de la selección de sujetos en la comunidad universitaria || **| 36 |**  
*The evaluation of learning as a regulating mechanism of subject selection in the university community*  
Adriana Alejandra Arce

### SECCIÓN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

05. El aporte del paisaje sonoro del San Luis Colonial a la imaginación histórica: experiencia educativa con estudiantes de la carrera de Licenciatura en Producción de Radio y Televisión || **| 47 |**  
*The contribution of the soundscape of Colonial San Luis to the historic imagination: an educational experience with students from the Radio and TV Production university program*  
Fariás Andrea Carolina, Gómez Martín Elina Victoria y Racca Cecilia Alejandra
06. Experiencia de investigación en la escuela Normal Juan Pascual Pringles (ENJJP): reflexionando sobre nuestras prácticas || **| 56 |**  
*A Research Experience in Juan Pascual Pringles Normal School: reflecting on our practices*  
Gamboa Cinthya Claudia, Barroso Claudia Ana y Sosa Carolina Gabriela
07. La intervención pedagógica en el ámbito de la animación sociocultural || **| 65 |**  
*Pedagogic intervention in sociocultural animation settings*  
Anabella Giunta
08. La práctica docente para la Inclusión Educativa en el aula universitaria: La experiencia de educación especial frente al desafío del desgranamiento en el primer año || **| 79 |**  
*Teaching Practice for Inclusive Education in the University Classroom: the Experience of Special Education and the Challenge of Student Dropout in First Year*

María Fernanda Pahud, María Soledad Martínez Ponce, Cristian Reveco Chilla y Sandra Paola Villagrán

09. La valoración de la problematización en la Formación de los Profesionales de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) ||  
*The Assessment of Problematization in the Training of Educational Sciences Professionals in the National University of San Luis (UNSL)*  
Laura Mariela Velázquez y Rodrigo Hernán Tejeda Márquez

---

| 92 |



## Editorial

### Vol. 7, Número 8 - Agosto de 2017

En medio de un complejo escenario por el que atraviesa la educación superior, lanzamos este nuevo número, pero incluimos también, el debate y la reflexión sobre nuestras prácticas investigativas y pedagógicas en los diferentes ámbitos de las ciencias sociales.

Renovamos con ello la invitación a compartir vuestras producciones y reflexiones en torno a dichas prácticas y sus múltiples atravesamientos del campo de la educación con las ciencias sociales y humanas. Muchas veces las experiencias socio-pedagógicas no se las da a conocer, sin embargo, ellas dan cuenta de la teoría en acción en los diferentes contextos y actores compelidos por el campo de la educación.

Les contamos que a partir del próximo número, la revista se editará en formato electrónico digital bajo la plataforma de software libre, Open Journal System (OJS), con lo cual esperamos aumentar la visibilidad y calidad editorial de la Revista.

Los invitamos entonces a recorrer este nuevo número y a enviarnos sus comentarios, sugerencias y aportes.

Los editores

## La violencia sexo-genérica: aportes epistemológicos para su comprensión

### Gender-based violence: an epistemological contribution for its comprehension.

Jorge Fabio Boso (fabio.boso@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina

#### Resumen

Comprender la violencia sexo- genérica supone distintas vías de abordaje cuyo posicionamiento epistemológico requiere ser explicitado.

Esa explicitación abre la posibilidad de un giro interpretativo en la noción de violencia sexo-genérica. En ese sentido, la noción de ethos anacrónico propiciada por Femenías, y algunos aportes concretos de Judith Butler referidos a los actos verbales performativos, se constituyen en herramientas cuyo valor de uso teórico-político habilitan la comprensión de la noción de violencia sexo-genérica, generada y sostenida en una trama de producción simbólica.

**Palabras claves:** violencia sexo- genérica, ethos anacrónico, actos verbales performativos.

#### Abstract

The understanding of gender-based violence presupposes different ways of approaching, whose epistemological point of view needs to be explained. This explanation opens up the possibility of an interpretative turn in the notion of gender-based violence. In this sense, the notion of anachronistic ethos, proposed by Femenías, and the concrete contributions of Judith Butler about the performative verbal acts constitute tools whose value of theoretical-political use make possible the comprehension of the gender-based violence notion, generated and sustained in a symbolic production pattern.

**Keywords:** gender-based violence – anachronistic ethos - performative verbal acts.

#### Introducción

¿En qué consiste la violencia sexo-genérica? Responder esta pregunta puede admitir al menos dos vías epistemológicas de acceso:

-Una posibilidad consistiría en partir de una perspectiva teórica a priori que provea definiciones claras y distintas. Ese procedimiento así planteado se limitaría a constatar un mero estado de cosas, y tendría como efecto quizá no buscado el dejar aspectos del fenómeno de la violencia de sexo- género en un campo de oscuridad y confusión, al no poder colectarlos y remitirlos a una definición que satisficiera suficientemente determinados intereses teóricos.

-Otro camino, que es el que aquí me interesa esbozar, apuesta a explicitar que el fenómeno de la violencia de sexo-género sólo puede ser comprendido a la luz de la intrincada urdimbre en la que cobra sentido, en la que aparecen involucradas distintas y numerosas perspectivas, con diversos niveles de complejidad. Es al interior de ese entramado donde se puede adquirir cierta lucidez provisoria respecto de la pregunta por la violencia sexo- genérica, admitiendo que tal pregunta no pretende agotar el alcance y la profundidad de un fenómeno tan polifacético, y que la misma indagación produce aquello por lo cual se interroga, no en su calidad de mero fenómeno al que se debiera forzar a incluir en una definición preestablecida, sino en su condición de objeto de conocimiento que se comprende a partir de las experiencias que lo producen.

La segunda vía, de abordaje, por lo tanto, conlleva una decisión epistemológica que, por lo mismo, no carece de consecuencias políticas, ya que supone que el abordaje de la violencia requiere una operación de desmonte de nociones tradicionales como sexo, género, naturaleza, cultura, contrato social, sujeto, entre otras, a ella ligadas, y producidas en el marco de la sociedad patriarcal.

De ahí, en lo que sigue intentaré puntuar las posibilidades de un giro interpretativo en la noción de violencia sexo-genérica a partir de aportes de Butler, y en relación con la noción de ethos anacrónico, por suponer que ambos constituyen herramientas de uso teórico-político capaces de comprender la noción de violencia sexo-genérica en tanto producción simbólica al interior de una urdimbre que la genera y sostiene.

### **Desarrollo**

Epistemológicamente, la posibilidad de interrogar por la violencia supone que se alcance a producir su desnaturalización como fenómeno, esto es, que llegue a problematizarse que su aparecer no consiste en agotar su existencia en su sola descripción. En efecto, las nominaciones suelen invisibilizar en la *quidditas* a la que se refieren, las razones que la producen: por caso, la criminalización de la violencia toma el dato episódico y opera sobre él con el artificio de las normas legales disponibles, pero se abstiene de cuestionar el continuum del sistema en el que dicha violencia se inscribe. Por lo que el desconocimiento de la violencia estructural que le otorga existencia a toda forma de violencia emergente constituye una ceguera que bien puede entenderse en términos de obstáculo epistemológico.



### **Trama y subtexto**

Ahora bien, no se trataría aquí de una relación dicotómica que mantiene una tensión entre la profundidad de la estructura y la superficie del fenómeno. Por el contrario, es en la misma trama de producción de significados donde opera, elidido, el subtexto en su carácter de no debatido, excluido de las normas que, habilitadas históricamente como un sentido común, llevan a considerar cierto estado de cosas como natural. A mi modo de ver, entonces, no habría un nivel subyacente a los sistemas de creencias de producción legal o simbólica que explicaría la violencia sexo- genérica que tendría lugar en otros estratos, sino que en cambio el subtexto operaría en una trama de sentidos fuertemente articulados por significantes nodales, estructuradores de la noción de violencia. El subtexto funcionaría como un conjunto de vectores- fuerza que se desplazan produciendo efectos de sentido de acuerdo con las situaciones o circunstancias particulares que, ora se organizan determinando ciertas materialidades interpretativas, ora se desarmar deshaciendo las mismas materialidades que en otro momento contribuían a elaborar. Como puede inferirse de lo afirmado, el subtexto no estaría constituido sino por aquellas producciones textuales destinadas a producir efectos de sentido conservador y hegemónico. Creo que la fortaleza epistemológica de pensar el subtexto de ese modo ayudaría a explicar la multiplicidad de razones que, como diversos intereses en juego -de firma o de contenido- intentan dar cuenta de la violencia sexo-genérica en distintas situaciones, con menor o mayor eficacia, pero teniendo en cuenta que “lo que puede y debe cambiarse es que las mujeres resulten afectadas y dañadas mucho más que los hombres y de modo tan diferente” en procesos básicos de la vida social (Jónasdóttir. 1993: 251).

### **Ethos anacrónico**

Por otra parte, y en una línea de consideración que podría articularse con lo explicitado en el párrafo anterior, Femenías y De Santo (2014) afirman que Butler, a partir de una lectura de Adorno, diferencia entre un ethos colectivo universalizado tradicional, de una cierta moral emergente. Entre la nueva moral que intenta abrirse paso y el ethos que no puede dar cuenta de las prácticas concretas de los sujetos, se producen tensiones. El ethos intenta reafirmarse ante lo que constituye una amenaza a su hegemonía: “La universalización de las reglas consuetudinarias no es violenta en sí misma, sino que se torna violenta cuando se encuentra alejada de las prácticas de los individuos particulares” (Femenías y De Santo, 2014: 80). La estrategia unificadora y totalizante se tramita por persuasión o, ante la insuficiencia de esa vía, por medio de prácticas violentas.

El concepto de ethos anacrónico que Femenías y De Santo proponen, posibilita pensar la violencia desde una perspectiva situada. Esa categoría reúne una serie de patrones muy variados: “La violencia de género y la violencia contra las mujeres... se producen mediante complejos mecanismos entre los que la brutalidad cotidiana que sufren muchas personas es sólo el ejemplo emergente de una trama tanto más sutil cuanto difícil de desmontar” (Femenías y De Santo. 2014: 77).

La violencia siempre está referida a una acción externa o ajena a una legalidad; precisamente, allí donde fracasa la fuerza de la ley se impone la violencia como desborde; históricamente se ha ejercido sobre los cuerpos de las mujeres en primer lugar, y sobre los cuerpos en posición mujer o situación de feminización en segundo lugar. La violencia de género se ejerce contra quienes no responden a los estereotipos prescriptos por la sociedad o alguno de sus sectores, que entienden lo sexual binariamente y de acuerdo con estilos y funciones naturales.

De ahí que dismantelar los niveles más encubiertos de la violencia contra las mujeres requiere poner en evidencia el ethos anacrónico en que esa violencia se sostiene, destronando así la naturalidad de una norma de vida y produciendo su deslegitimación.

### **Contrato social y “contrato” sexual**

Por otra parte, cabe señalar que ciertos vectores circulan como ejes decisivos que posibilitan el desmonte de lo invisible en la trama visible, para comprender la violencia sexo-genérica. Por caso, la naturalización de los opuestos naturaleza/sexo y cultura/género que se fundan en los supuestos del modelo contractual, sostienen en los campos del discurso y de las prácticas todo un sistema de legalidad; pero también habilitan, explícita o implícitamente, todo un sistema de exclusiones. Así, para Hobbes en el estado de naturaleza el derecho es de la madre. Pero cuando se firma el contrato quedan excluidos los derechos de las mujeres, que la cultura patriarcal limita, con la consiguiente pérdida de igualdad varón-mujer. El contrato social resulta ser entonces la legitimación teórica de la subordinación de las mujeres. Ahora bien, al contrato social le corresponde como contrapartida el contrato sexual: las mujeres firmarían un contrato de sumisión no por su condición de vulnerabilidad física o de otra especie, puesto que en el estado de naturaleza ellas tienen poder de vida y muerte: lo firman porque se les aplicaría la fuerza. El sistema legal consolida así el poder del patriarcado (cfr. Femenías, 2008).

En otro orden de cosas, Molina Petit (1994) afirma que Gayle Rubin relee el sentido del intercambio exogámico teorizado por Lévi-Straus: de resultas que en última instancia las mujeres son las organizadas por los varones en tanto organizadores, ya que ellas no tienen derecho a disponer de sí mismas, sino los varones los que tienen todos los derechos sobre ellas.

Amén de que la cuestión hermenéutica a indagar aquí es por qué las mujeres han sido convertidas en símbolo de la mediación cultural y por consiguiente en la representación ideológica de lo natural, es claro de ver que según la lógica de los intercambios se considera a las mujeres como cosas privadas de su poder que sujetos de derecho.

Pero incluso lingüísticamente, el valor de las mujeres en tanto signos y no necesariamente en tanto cosas, trasunta la esencia vehiculizadora de comunicación entre dos grupos de varones: “El que la mujer sea definida como palabra significa que ‘la hablan’ o que ‘se habla’ de ella o a través de ella, pero que ella misma no tiene la capacidad de hablar” (Molina Petit, 1994: 258). Si quiere usar la palabra ha de ser como voz y alabanza del varón. A ella le cabe reconocer y aceptar su sujeción como no- sujeto o, en todo caso, su palabra tiene que estar en sintonía con la palabra estructurada de modo patriarcal; la mujer tiene que justificar su levedad óptica hablando desde una referencia al varón. Dicho de otro modo: “El contrato sexual es la condición de posibilidad para que la mujer pueda entrar en el contrato socio- simbólico del lenguaje” (Molina Petit, 1994: 264). El reconocimiento sacrificial de su ser-en-el-varón es garantía de que se le permita el uso de la palabra. El varón es quien puede remediar esa falta de compleción femenina al transformar su vacío en plenitud de ser. Se colige asimismo de ello que el tal “contrato” no es tal, puesto que parte de una relación de dominio, no de igualdad.

### **Orden falocéntrico**

Relacionado con lo anterior, puede decirse que de la complejidad estructural que involucra la violencia sexo-genérica, puede destacarse aquella forma que pone de manifiesto de manera significativa la relación de subordinación de las mujeres al orden patriarcal, y que opera con particular eficacia en el lenguaje; éste, como institución falocéntrica correlativa del contrato social y el “contrato” sexual, mantiene y refuerza, con sus repeticiones performativas, aquella vinculación de dominio. En ese mismo sentido, también reproduce la relación de subordinación y justifica el ejercicio de la violencia sexo-genérica.

Por otra parte, ha sido el feminismo de la diferencia el que, tomando la noción de sujeto de Beauvoir, concluye que la inscripción de las mujeres como sujetos es imposible, porque el sujeto se inscribe en un orden falocéntrico. Es decir, todo sujeto se inscribiría, según esa vía argumentativa, en términos masculinos, y no habría lugar para concebir la existencia de un sujeto femenino en aquel orden falocéntrico. Por lo que la idea de igualdad vendría a constituir una trampa del lenguaje que produce la homologación del sujeto femenino al sujeto masculino, pero en una posición vicaria o mediante el ejercicio de un discurso que enmascara o expropia la voz de las mujeres.

Una alternativa consistiría en fragmentar, dislocar, desarticular ese orden falogocéntrico, en una suerte de acciones que vuelvan operativa la máxima del “fallo del falo”. Con lo cual, la emergencia del discurso femenino en el orden falogocéntrico se habilitaría por las grietas, las fracturas, las hendiduras propinadas en su espesor discursivo. En ese sentido, con Irigaray (2007) podríamos preguntarnos qué pasaría si las mujeres, en tanto constituidas como objeto mudo, allí, pudiesen hablar: Ellas ¿tendrían algo para decir? En todo caso ¿con qué palabra hablarían? ¿Desde qué lugar podrían habilitar un modo otro simbólico de organizar el discurso, quebrando las sintaxis del lenguaje del amo de razón masculina? ¿Cómo sería posible generarlo? Puesto que el orden del discurso también construye y sostiene a la sexualidad, al género, igualmente la violencia aparece como su resultado, y desde aquel lugar es habilitada y legitimada.

Así, la violencia del lenguaje en el ámbito de la vida cotidiana vehiculiza aquel discurso subyacente, a través de una miríada de formas que tuercen las posibilidades de crearse como sujetos libres de las constricciones y disciplinamientos que ese discurso establece.

### **Butler: el análisis genealógico de Foucault y el psicoanálisis**

En otro orden de cosas, haciendo una lectura del análisis genealógico foucaultiano, Judith Butler (2004) afirma que Foucault describe al psicoanálisis como el descendiente histórico del confesionario. El poder pastoral se atribuye a la gente que cuida y asiste a las almas de los otros, y cuya tarea consiste en cultivarles éticamente y en conocer y dirigir su conciencia. Esas gentes procuran la administración del alma, y para ello disponen de un discurso que tiene la verdad de lo que el otro es. Los contenidos ocultos no reprimidos y revelados son controlados por ese discurso de verdad, de manera que el deseo de confesar lo que está oculto involucra, de parte de quien ejerce ese control, la normalización y regularización de ese contenido.

Foucault luego “reconsidera el papel de la confesión en los escritos de Séneca. Foucault afirma haber encontrado en Séneca un concepto de la confesión en el cual no se trata de revelar los ‘deseos profundos’ sino que se lleva a cabo un esfuerzo para ‘transformar el puro conocimiento y la simple conciencia en una forma real de vida’ a través del habla (...) No hay deseos que enmudezcan en manos de leyes represivas, sino que más bien se trata de una operación en la que el yo se constituye a sí mismo en el discurso con la asistencia de la presencia de otro y del habla” (Butler, 2004: 231). Es decir, el yo no es descubierto sino constituido. Esa cambio de punto de mira marca el pasaje de la hipótesis represiva a la fuerza performativa de la elocución hablada. El poder pastoral se orienta ahora a facilitar la conversión transformadora, la autorrealización del yo. Lo que se comunica o expresa no sólo es cierto deseo, sino que en el acto de habla toma forma otro deseo. Dicho de otra manera, hablar sobre sexo entraña un

disfrute según el cual el habla se convierte en el nuevo vehículo del deseo, pues el hecho se convierte en un nuevo hecho o da nueva vida al viejo hecho.

### **El acto (verbal) de Antígona**

Por otra parte, al referirse a las palabras con las que Antígona da cuenta de su acto frente a la ley divina y la ley humana, Butler sostiene: "Afirmar 'No voy a negar mi acción' equivale a rehusar cometer una negación, pero no es precisamente reivindicar la acción. Decir 'Sí, yo digo que yo lo hice' equivale a reivindicar la acción, pero también a cometer otra acción en la propia reivindicación, el acto de hacer pública la propia acción, una nueva empresa criminal que toma el lugar de la anterior y la redobla. La acción de Antígona es ambigua desde el principio, pero no sólo la acción desafiante por la cual ella entierra a su hermano, sino el acto verbal en el cual ella contesta a la pregunta de Creonte; así pues, la suya es una acción en el lenguaje. En cierto sentido, hacer pública la propia acción en el lenguaje es completarla; es el momento que la implica en el exceso masculino llamado *hibris*" (Butler, 2004: 237).

Pero ¿qué es lo que concede poder a estos actos verbales? No es otra cosa que la operación normativa de poder que esos actos verbales encarnan, sin que lleguen a convertirse del todo en ella. Por lo que Antígona llega a actuar de formas que se podrían llamar varoniles en ese contexto no sólo porque ella está desafiando a la ley, sino porque, cuando comete el acto contra la ley, asume al mismo tiempo la voz de la ley.

Ahora bien, Creonte es el modelo de soberanía y espera que su palabra gobierne asimismo los actos de Antígona. Pero ésta le replica con la afirmación de su propia soberanía al rebatir el acto soberano de habla de Creonte. Entonces "la afirmación se convierte en una acción que reitera la acción que afirma, extendiendo el acto de insubordinación al performar su reconocimiento en el lenguaje. Pero, paradójicamente, este reconocimiento requiere un sacrificio de autonomía en el mismo momento en el que está siendo performado: ella se afirma a través de la apropiación de la voz de otro, el mismo al que se opone; así pues, obtiene su autonomía a través de la voz de la autoridad a la que se resiste, una apropiación que lleva dentro de sí, de forma simultánea, los restos de un rechazo y la asimilación de esa misma autoridad" (Butler. 2004: 238).

Pero la confesión, como un acto que desplaza el deseo sobre el que informa, especialmente cuando tiene lugar en un análisis, no sólo "cambia al sujeto" en cuestión, sino que también puede funcionar para ocultar y racionalizar un sentimiento de culpa que se deriva de una acción que uno mismo no ha cometido. Antígona confiesa y no deja lugar a dudas sobre lo que ella ha hecho, pero no revela su deseo de una forma transparente. Al confesar, ella se somete al castigo

que Creonte le tiene preparado, y con ello acelera su movimiento hacia la muerte. La confesión produce así una serie de consecuencias que iluminan retrospectivamente un deseo de ser castigada, un alivio final de la culpabilidad. El hablar del crimen es pues otra acción. En términos de Butler: “El habla analítica tiende a ser retórica, y con esto quiero decir que lo que se dice en análisis no es siempre o sólo considerado por lo que parece decir, sino también por lo que la propia habla expresa, lo que comunica el propio modo de expresión, lo que realiza la elección de las palabras” (Butler, 2004: 242).

Ubicando esta cuestión de hecho en el contexto de la transferencia, Butler dice que un acto de habla trata de comunicar un contenido, pero también de mostrar o representar otra serie de significados que pueden o no tener relación con el contenido que se enuncia. En tal sentido, es el cuerpo que habla el que se confiesa en su materialidad de cuerpo, es decir, como tal cuerpo así se presenta desde sí ante otro: “Se podría decir que el habla es otro hecho corporal. Y el cuerpo que habla de su acción es el mismo cuerpo que hizo la acción, lo cual implica que hay una presentación de ese cuerpo en el habla, como si la culpabilidad empujara a través del cuerpo, quizá en la propia habla. La persona que habla puede estar relatando una serie de sucesos del pasado, pero al hablar también está haciendo algo más: está presentado el cuerpo que realizó el acto y al mismo tiempo está realizando otro acto, está presentando el cuerpo en su acción (...) dado que el habla es una acción del cuerpo, hay una cuestión añadida: ¿será ese cuerpo recibido también? (Butler, 2004: 244). La palabra hablada es un acto corporal al mismo tiempo que vendría a constituir cierta sinécdoque con el cuerpo.

La práctica psicoanalítica pone en evidencia que siempre se muestra algo más o algo diferente de lo que se quiere mostrar, y de que se entrega esa parte de sí mismo que no sabe a otro para que la retorne en una forma que no es posible anticipar. Tal mostración hace suponer que uno no se vuelve del todo vulnerable al control del otro. La verbalización conlleva una especie de desposesión, cierta ruptura con el apego al yo: “El momento ‘relacional’ llega a estructurar el habla. En estas escenas del habla, ambos interlocutores se dan cuenta de que, hasta cierto punto, lo que dicen está fuera de control. Si decir es una forma de hacer y parte de lo que se está haciendo es el yo, entonces la conversación es un modo de hacer algo juntos y de convertirse en algo diferente; algo que se llevará a cabo durante el transcurso de este intercambio, pero nadie sabrá qué o quién se está haciendo hasta que esté hecho” (Butler, 2004: 246).

## Conclusión

Hay un acto constitutivo que claramente es violento, fundante de un orden que se impone (pero que bien podría haber sido otro): el de una trama de sentido que, a su vez, se va a sostener a través de pequeños o grandes actos de violencia (legales, laborales, personales, públicos, privados, etc.) que le dan consistencia y estructuran su carácter de ethos anacrónico. A través de discursos y prácticas que lo ratifican, esa estructura patriarcal ejerce un dominio en cuyo marco la violencia sexo-genérica no es gratuita sino necesaria para mantenerla como el único orden posible.

Sin embargo, a partir de los desarrollos de Butler otro orden puede tener lugar, de momento que pueda interrogarse la legitimidad y naturalidad de aquel estado de cosas: los mecanismos ocultos de las estructuras del poder patriarcal no son incompatibles con la noción de resistencia como modo de agencia, de lucha que produce desplazamientos y grietas en aquellas estructuras. Ese procedimiento requiere deconstruir las lógicas falocéntricas que, solidarias del contrato social-sexual, operan en la trama discursiva que la estructura de poder patriarcal ha tejido.

En sus intersticios, el giro trópico se constituye en garante de la resistencia, dando lugar a otras posibilidades, donde el estatuto de sujetos por parte de las mujeres y de las sexualidades disidentes no consista en ser objeto de violencia como condición para su reconocimiento, para su inscripción en el falogocentrismo discursivo que las expropia de su capacidad de nombrarse y de crearse como sujetos de libertad. Porque de eso se trata, en gran medida: de que la violencia sexo-genérica es una institución que reniega de la capacidad de creación de libertad, ya que ve esa capacidad como una amenaza constante y creciente para las conquistas del patriarcado hegemónico.

Por lo que el desafío consiste en iluminar e identificar un conjunto de fenómenos que existen, y que hay que colocar en el centro de una problemática efectiva. A condición de esclarecer las prácticas y los discursos en que se enmascara la violencia sexo-genérica, y de suplementar políticamente el trabajo sobre la propia subjetividad para pensarse como libre y, en consecuencia, habilitar las condiciones para que ello sea posible.

## Referencias bibliográficas

- BUTLER, J. (2004) "Confesiones corporales", en *Deshacer el género*. Bs As: Paidós.
- FEMENIAS, M. L. (2014) *Violencia y aspectos del discurso jurídico*. Rosario: Prohistoria.

- 
- FEMENIAS, M. L. (2008) “Violencia contra las mujeres: Urdimbres que marcan la trama”, en APONTE-SANCHEZ, E. y M. L. FEMENIAS (compiladoras) *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*, La Plata: Edulp.
  - IRIGARAY, L. (2007) *Espéculo de la otra mujer*. Madrid: Akal.
  - JONASDOTTIR, A. (1993) *El poder del amor ¿Le importa el sexo a la democracia?* Madrid: Cátedra.
  - MOLINA PETIT, C. (1994) *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Barcelona: Anthropos.



## Psicoanálisis y Educación: dialogando sobre el vínculo educativo

### Psychoanalysis and Education: a Dialogue about the Educational Link

Cuello, Mónica Emilia (mecuello3@gmail.com); Labella, Mariana (mariana\_labella@hotmail.com.ar)  
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

#### Resumen

En el marco del proyecto de investigación Educación - Psicoanálisis: el vínculo educativo entre las pasiones y el deseo, que tiene su mirada puesta en la escena educativa y específicamente, en el posible encuentro entre los sujetos que lo protagonizan, nos interrogan las condiciones que posibilitan dicho lazo social. En este sentido, nos preguntamos: ¿Qué se moviliza en el docente para sostener el vínculo educativo? ¿Siempre hay vínculo educativo? ¿Qué le sucede al "sujeto-docente" en el ejercicio de sus funciones? ¿Que de él se pone en juego para causar en el estudiante el deseo de apropiación cultural? Preguntas que enlazan simultáneamente al psicoanálisis y a la educación.

**Palabras claves:** psicoanálisis, educación, vínculo educativo, educador, deseo.

#### Abstract

In the framework of the research project "Education - Psychoanalysis: the link between passions and desire", which focuses on the educational scene and, specifically, on the possible encounter between the principal subjects, we examine the conditions enabling that social bond. In this regard, we ask the following questions: What is the teacher moved by to support the educational link? Is there always an educational link? What happens to the "subject-teacher" in the exercise of his/her functions? What teacher's attributes are at stake which trigger in the student the desire for cultural appropriation? These questions link simultaneously the psychoanalysis and education.

**Keywords:** psychoanalysis, education, educational link, educator, desire.

#### Introducción

El vínculo educativo, sus posibilidades de emergencia y los avatares que atraviesa, constituye un punto fundamental en el devenir del acto educativo.

De allí que, indagar acerca de las condiciones en que se establece este lazo social, resulte necesario e ineludible.

En este sentido, nos interroga: ¿Qué se moviliza en el docente para sostener el vínculo educativo? ¿Siempre hay vínculo educativo? ¿Qué le sucede al "sujeto-docente" al asumir su función? ¿Que de él se pone en juego para causar en el estudiante el deseo de apropiación

cultural? Preguntas que ponen en escena la subjetividad de quienes protagonizan el acto educativo. Dando cuenta de este modo de la estrecha articulación entre las dos disciplinas comprometidas: Psicoanálisis y Educación.

Interrogarse sobre la relación psicoanálisis/educación, así como sus posibles formas de articulación, ha sido, desde el inicio, la pregunta rectora en la historia del acercamiento de estos dos campos.

Establecer un apartado sobre psicoanálisis y educación responde al intento de diálogo entre ambas disciplinas, intercambio que es necesario retomar ya que creemos que el psicoanálisis puede hacer aportes valiosos al campo educativo.

### **Psicoanálisis y Educación: una conversación posible**

La historia de la relación entre psicoanálisis y educación, así como el campo de estudio y los trabajos a los que tal vínculo ha dado lugar, está marcada por diversos procesos y acontecimientos. Se trata, de una relación desigual, ya que la mayor parte de los trabajos existentes intentan pensar en términos de la aplicación del psicoanálisis a las problemáticas del campo educativo. Así, el saber pedagógico ha mantenido permanentes vinculaciones con el psicoanálisis.

Son múltiples las convergencias que explican esta relación. El objeto del psicoanálisis, lo inconciente, así como el saber y la práctica que de él se derivan, son propios y originales, irreductibles a toda pretensión de racionalidad y, por tanto, al saber proveniente de otras prácticas, como la educativa. Por su parte, el campo educativo es, más permeable al discurso psicoanalítico en tanto tiene una porosidad importante determinada por la ausencia de un objeto específico de estudio, de ahí que sea un campo conformado por diversos saberes y quehaceres. El psicoanálisis puede ser uno de ellos.

Resulta imposible abordar la problemática de la relación entre el psicoanálisis y la educación sin tener como referencia la sentencia freudiana que marca ambos oficios como imposibles. En efecto, ambas disciplinas marcan un límite al discurso y su quehacer, pero por lo mismo abren un campo de trabajo en el que se incita al deseo y al habla.

Si para Freud hay tres profesiones imposibles –gobernar, educar, psicoanalizar- es porque existe algo que no se obtiene en cada una de ellas: por bien que se haga, por conocimientos que se tengan, por buena voluntad que se ponga, el resultado que se alcanza nunca es completamente satisfactorio. Ese *imposible* tiene su causa en el hecho de que el ser hablante no es totalmente gobernable, ni totalmente educable, ni totalmente psicoanalizable. (Aromí, 2003)

Tal como señala Aromí (2003), la historia de la relación entre el psicoanálisis y la educación se puede entender, en alguna medida, como la forma en que diversos autores y escuelas responden a ese imposible. Esto explica cierta solidaridad, cierta simpatía entre las disciplinas marcadas por lo imposible, animándonos a poner en común las formas que han encontrado para hacer con “lo imposible” de su propio discurso. Una manera de poner en común es la conversación <sup>(1)</sup>.

“La conversación –continúa la autora- es un modo de tratar *lo imposible* o, para decirlo de otra manera, el hecho de que haya un imposible produce un llamado, un empuje, a la conversación. Lo imposible empujando a conversar, a preguntar, a intercambiar con otros” <sup>(2)</sup>.

El campo de la educación sigue siendo un lugar abierto para muchas “lecturas” e interpretaciones, en particular cuando de la naturaleza del “vínculo educativo” se trata, y en este caso las luces que provienen del saber psicoanalítico se ofrecen como muy prolíficas.

Ante este imposible inevitable, bienvenidos sean la educación y el psicoanálisis como profesiones imposibles; bienvenidos como dos formas diferentes de abordar y construir lo imposible, como dos formas de subrayar el inacabamiento del sujeto.

### **Vínculo Educativo**

De esta manera, lo que nos interesa es poner a dialogar a ambas disciplinas sobre fenómenos que pueden tornarse invisibles y tener efectos importantes en las dinámicas áulicas; esto es el vínculo maestro – estudiante. Por eso, consideramos que el sistema educativo, puede ser sujeto de reflexión desde el Psicoanálisis.

En este sentido, la intención es centrarnos en el vínculo educativo teniendo en cuenta los componentes subjetivos del mismo; desde una reflexión más profunda - a través de la propuesta de Vínculo Educativo proveniente de la Pedagogía Social- sobre la educación y sus formas de entender al sujeto.

La educación y el psicoanálisis se sostienen en una práctica que no puede prescindir de la presencia de un tercero, necesitan de un mediador entre el sujeto y el saber. Es lo que se llama transferencia en psicoanálisis y vínculo educativo en educación.

Si partimos desde el vínculo, es interesante señalar que etimológicamente este término hace referencia a atadura o unión de una persona o cosa con otra. De esta manera, podemos precisar que este fenómeno no es ajeno a la Educación ni a ninguna relación que se establezca entre seres humanos.

Los vínculos humanos atan, así sea por un instante, y dejan huella. Si los elementos no se entrelazan no habrá vínculo. La manera como se despliegue un encuentro supone que las partes se disponen, se entrecruzan; no es sólo una parte la que hace el vínculo. La unión se realiza entre dos partes que consienten, dos partes dis-puestas.

Así, para que haya vínculo, no basta con un grupo de estudiantes sentados frente a un docente; no es esto lo que inaugura el vínculo. Puede suceder que ahí se despliegue un monólogo, mientras el estudiante ocupa su mente en otras cosas. Entonces, el encuentro entre los cuerpos no es suficiente para que se despliegue el vínculo. Algo más debe ocurrir. No alcanza con la presencia. Esta debe comportar otro juego de elementos, que son los que, finalmente, se entrecruzan.

Estructuralmente todo vínculo social se asienta sobre un vacío. El vínculo educativo es del orden de lo particular, con cada sujeto es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones <sup>(3)</sup>.

Así, el vínculo educativo, no supone un encuentro total o absoluto que satisfaga completamente a los sujetos involucrados. Por el contrario, al iniciarse sobre un vacío, sobre una falta de ideal correspondencia, es necesario cada vez construir ese lazo o atadura que ligue al estudiante a la escuela, y a través de ella a la cultura.

Este entramado simbólico-imaginario que constituye el vínculo educativo, será sostén del proceso de enseñanza –aprendizaje, es decir que tanto aprender cómo enseñar suponen la puesta en juego de la subjetividad, la singularidad de quienes participan en tal proceso.

El educador debiera ofrecer un marco que incluya un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así dar (le) la posibilidad de hacer con los contenidos culturales. En este sentido, se hace necesario pensar y analizar qué de él se pone en juego para causar en el sujeto de la educación el deseo de apropiación de la cultura plural a la que pertenece.

Para sostener dicho marco en el que se establece el vínculo educativo, el deseo del educador debe apuntar a dar un tiempo que atienda la particularidad del sujeto. Esto le implicará tolerar un cierto no saber. No sabe sobre el sujeto, sobre sus intereses ni sobre lo que transmite al enseñar <sup>(4)</sup>.

La función del educador es la de puente, articulador, disparador. En tanto para educar es necesario suponer al otro como sujeto, capaz de hacerse cargo de las herencias de la cultura, del saber y del querer saber sobre el mundo.

El saber en juego es lo que define formalmente al vínculo educativo. Este punto es importante porque cuando se aplasta la dimensión del saber, el vínculo educativo se reduce a una supuesta

relación yo-tu, centrada imaginariamente, y generadora de tensiones. La educación, esta función civilizatoria, se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto y mantiene también interesado al educador para evitar que se centre demasiado en el otro <sup>(5)</sup>.

No se trata de interrogar al sujeto sobre lo que quiere, sino de poner en juego el propio deseo del educador como aquello que abre un campo de posibles. Puede decirse que su función es causar el deseo del sujeto. Pero el primero que tiene que estar interesado, motivado, causado, es el propio educador. Así, la función del educador es hacer vivir el legado de las generaciones, el patrimonio simbólico, para que el sujeto encuentre allí un lugar <sup>(6)</sup>.

Podemos pensar a la educación como una invitación, una invitación que aspira a crear consentimiento aunque, a veces, este no se produzca. Teniendo en cuenta que el sujeto que llega a la educación es un sujeto que ya está marcado, que hay marcas fundamentales que no se pueden borrar, dará su consentimiento o no en función de otros previos.

La función educativa supone además de una invitación una renuncia, un límite. La renuncia es posible si hay un reconocimiento en el presente y una promesa en el futuro en la que el otro compromete su apoyo y otorga confianza por la vía de la suposición, en las posibilidades del sujeto <sup>(7)</sup>.

Como señala Violeta Núñez *“El vínculo de la educación ata a un destino humano: a ser, inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscrito en el mundo simbólico, en la serie de generaciones, cada sujeto, ha de buscar su lugar propio, ha de hacer su juego. Determinación y contingencia van anudando los itinerarios que cada quien realiza. El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. Si se juega bien, si abre el tránsito de lo viejo a lo nuevo; si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas. El vínculo que ata es un instante: el que deja su marca. Momento en el que el sujeto despierta a los posibles de un mundo por-venir. Despierta por cuanto vislumbra la confianza con la que el mundo, le está siendo, finalmente, enseñado”* <sup>(8)</sup>.

### Notas

- (1) Aromí, Anna (2003). “¿De dónde parte el psicoanálisis?”. En Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Editorial Gedisa. Barcelona. Pág. 120.
- (2) Idem.
- (3) Tizio, Hebe (2003). “La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma”. En Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Editorial Gedisa. Barcelona. Pág. 172.
- (4) Núñez, Violeta (1999). “Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio”. Santillana. Buenos Aires.
- (5) Tizio, Hebe (2003). “La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma”. En Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Editorial Gedisa. Barcelona. Pág. 173.
- (6) Ídem. Pág. 175.

- (7) Ídem. Pág. 176.  
(8) Núñez, Violeta (2003). "El vínculo educativo". En Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Editorial Gedisa. Barcelona. Pág. 39.

### **Bibliografía**

- AROMI, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En T. Hebe, Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa. Barcelona.
- JIMENEZ SILVA, M.- PAEZ MONTALBAN, R. (2008) Los apremios de la formación. En: Deseo, saber y Transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la formación. Siglo XXI. México.
- NUÑEZ, V. (1999). Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Santillana. Buenos Aires.
- NUÑEZ, V. (2003) El Vínculo Educativo. En T. Hebe, Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa. Barcelona.
- TIZIO, H. (2003) La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa. Barcelona.

***Yo canto a la diferencia: La existencia de Violeta Parra como arena de lucha.  
Persecución, memoria y escritura masculina.***

***I sing the difference: the Existence of Violeta Parra as a Battle Ground. Persecution, Memory  
and Masculine Writing***

Cristian Reveco Chilla (1). (cristian.rch@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas.  
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

**Resumen**

En el contexto del centenario del nacimiento de Violeta Parra, resulta enriquecedor socializar nuevos análisis y perspectivas desde donde acercarse a su vida y obra inmensa.

En este marco es que se presenta este acotado pero comprometido aporte, donde se realiza un análisis crítico de la escritura de la vida y obra de Violeta Parra, en el contexto de la dictadura cívico-militar chilena (1973-1989). Se presenta el género biográfico como un ámbito discursivo de lucha y rescate de la memoria de Violeta cuando desde el terrorismo de Estado, se intenta hacer desaparecer el legado de la artista de la escena nacional. Este análisis, no obstante, reconoce el carácter sexista de una escritura que en la medida que enfrenta una arena de lucha ideológica, refuerza una dominación de tipo masculina, presentándonos una Violeta cargada de los siguientes sesgos: “mujer atormentada”, “inteligente pero fea”, “madre soltera” y “poeta suicida”.

**Palabras Claves:** No-ficción, discurso, biografía, dominación masculina, mujer transgresora

**Abstract**

In the framework of the hundredth anniversary of Violeta Parra's birth, it is enriching to approach her life and works through socializing new analyses and perspectives. This work presents a critical analysis of the writings about Violeta Parra's life and works under the Chilean military dictatorship (1973-1989). The biographical genre is presented as the discursive environment of fight and rescue of Parra's memory at the same time the state terrorism is trying to erase the artist legacy from the national scene. However, this analysis admits the sexist feature of a type of writing which faces an ideology battle ground and at the same time reinforces a masculine domination, presenting Violeta Parra as “a tormented woman”, “intelligent but ugly”, “single mother” and “suicide poet”.

**Keywords:** Non-fiction – Discourse – Biography - Masculine Domination – Groundbreaking woman

## Introducción

Violeta Parra se suicidó el cinco de febrero de 1967. El diario “El Mercurio” informa el día dos de octubre de 1973, que la población “Violeta Parra” pasará a denominarse “Población Brigadier Luis Cruz Martínez”. Este mismo año, se allana la casa de los “Parra” y se buscan las arpilleras de Violeta. Gracias a una mentira, estas obras salen clandestinas al exilio, hasta refugiarse finalmente en La Habana.

La existencia de Violeta Parra siempre ha sido arena de lucha. Su genialidad que desborda fácilmente los márgenes de lo nacional, encandila y amenaza las estructuras dominantes de la política, el arte y la lucha de las mujeres. En esta oportunidad, se contextualizará un momento y ámbito particular de esta lucha, cristalizada en una relación traumática entre literatura y sociedad.

La dictadura militar chilena y sus elementos, se encargan de perseguir una figura tan potente como la de Violeta. Compañeros y compañeras buscan perpetuar la figura de Violeta mediante el relato testimonial, como experiencia escritural de lucha. Es en este combate que se abre un espacio para el análisis de cómo y por qué una sociedad sigue relatando a Violeta como mujer transgresora.

Sobre la base de los estudios y aportes de la inconmensurable obra testimonial de Rodolfo Walsh, se establecerán las líneas definitorias del relato testimonial. Este tipo de producciones se asocian a relatos biográficos de Violeta Parra, mientras se desarrolla la dictadura militar en Chile. Se realizará un análisis desde una perspectiva de género de este desarrollo literario, demostrándose una diversidad de interpretaciones, que en su pretensión por evitar el olvido de la artista en cuestión, provocan un doble movimiento: proteger del olvido a un personaje extraordinario y mitificar su vida obra, demostrándose las dificultades propias al momento de representarse la subalterna.

### *Escritura Testimonial*

Ana María Amar Sánchez, ofrece un recorrido donde problematiza y define los relatos testimoniales. Señala que “el género no-ficcional propone una escritura que excluye lo



ficticio y trabaja con material documental sin ser por eso “realista”; pone el acento en el montaje y el modo de organización del material” (Amar Sánchez 1992:27). Complementariamente, los textos característicos de la obra de Walsh y que instalan una tradición de lucha, “ponen en escena una versión con su lógica interna, no son una “repetición” de lo real sino que constituye otra realidad regida por leyes propias con la que se cuestionan la credibilidad de otras versiones” (Amar Sánchez 1992:14).

Los orígenes de este tipo de relatos, se encuentran en una “tradición que propone un arte vinculado con lo político, pero para ello privilegia la renovación formal como único medio de lograr la desautomatización del lector” (Amar Sánchez 1992:27).

Esta tradición encuentra territorio fecundo para su eclosión en momentos de crisis, “cuando los acontecimientos exceden la capacidad de comprensión y, por otra parte, como una respuesta al desgaste de las formas realistas” (Amar Sánchez 1992:23). En otras palabras, “el discurso no ficcional parece surgir allí donde se cruza una necesidad de fractura y renovación literarias con circunstancias históricas en las que los acontecimientos (revoluciones, luchas, crímenes políticos) no precisan de lo imaginario para constituirse en relatos, como si pertenecieran a una realidad de por sí suficientemente ‘literaria’” (Amar Sánchez 1992:28).

Daniel Link en “Los setenta, Walsh y la novela en crisis” destaca también este último aspecto, conjugando los dos elementos que hasta el momento se ven por separado:

*Los textos de Walsh hablan de, y se constituyen en, un abismo: la disolución del arte por la violencia de la política: volver políticos los géneros, matrices textuales, la escritura misma.*

*La violencia salpica y mancha el estilo, las estrategias narrativas, la estabilidad de los géneros, la autonomía de la literatura... Pero ¿cómo representar esa violencia? La literatura del setenta pretende contestar esta pregunta.* (Link, Daniel 1994:58).

La manifestación política detrás del material utilizado, las intenciones estéticas y funcionales del relato testimonial, se concretan en la técnica del montaje, que permite

establecer nuevas relaciones, caracterizadas por un ejercicio literario que considere los recursos testimoniales, deconstruyendo y reconstruyendo. Es así que:

*El uso de reportajes, informes, actas, la innovación formal que representa el predominio del montaje, la tendencia orientada hacia la crónica y la 'noticia' fueron considerados como una marca fundamental en la disolución de la novela tradicional que caracterizaba a la literatura burguesa (Amar Sánchez 1992:25).*

Esta manera de estructurar los testimonios, mediante el montaje, construyen un relato que se define, en último término como una versión más de los hechos. En definitiva, "el texto de no-ficción es una versión que enfrenta otras versiones de los mismos hechos, solo que trabaja sin omitir testimonios, grabaciones y discursos que las otras silencian" (Amar Sánchez 1992:34).

Grasselli y Salomone en "*La escritura testimonial en Rodolfo Walsh...*", problematizan, entre otros aspectos, la peligrosidad del arte y la voluntad de reconstrucción de la memoria histórica frente a una narrativa hegemónica, por parte de los relatos testimoniales.

Respecto al ámbito de la memoria histórica, se hace referencia "a un territorio de conflicto ideológico sobre el cual los sectores dominantes operan para dejar la 'impronta' de su interpretación de los hechos históricos" (Grasselli, Salomone 2011:148). Esta impronta sucede por las armas y de la mano del exterminio y desterritorialización de individuos que no se restringen a los vivos.

Es así que en este proceso material/ideático de institucionalización de una representación histórica oficial, los sectores hegemónicos, protagonizados por las fuerzas armadas, "realizan una doble operación de construcción y destrucción: se construye la historia oficial y se destruyen las huellas de las memorias contrahegemónicas, se quiebra así la continuidad de la historia de los oprimidos" (Grasselli, Salomone 2011:150).

El arte como amenaza, se reconoce en la medida que deja de ser condescendiente con el proyecto burgués de la contemplación. La violencia de la escritura hacia la noción burguesa de literatura, se desarrolla en la medida que funciona “como una máquina textual que opera hacia el interior de lo literario expandiendo y diversificando los efectos de lo testimonial, y en esta acción de escritura otorgan a la literatura el estatuto de herramienta, de arma con potencialidad transformadora” (Grasselli, Salomone 2011:153).

### *Testimonio de/sobre mujeres*

Los testimonios relacionados a las mujeres, se asocian en términos generales a una lucha en el contexto de una intención oficial por instalar una Historia hegemónica. Sin embargo, esta intención por destacar mujeres marginadas, resulta ser un ámbito dinámico y muchas veces contradictorio. No existe en este sentido una relación directa entre la lucha por los compañeros y compañeras, y una perspectiva feminista. Si bien el relato de las historias es en función de mujeres luchadoras, no siempre se da un relato feminista; siendo el caso de Violeta Parra uno de ellos.

Stone-Mediatore advierte estos peligros y matices al momento de acercarse a esta problemática. Afirma que “existe un consenso amplio entre las feministas en que las historias de ‘experiencia’ son problemáticas... las apelaciones a la experiencia corren el riesgo de naturalizar las categorías ideológicamente condicionadas que estructuran las experiencias del yo y del mundo”.

Una manera de profundizar en la definición del problema es afirmando que:

*Cuando la “experiencia de las mujeres” es tomada como fundamento de un interés común... podemos invertir las jerarquías, colocando a otro grupo como el sujeto del conocimiento y de la política. Pero dejamos intactas las categorías que definen la identidad de grupo, a las exclusiones que esas categorías conllevan, y a las estructuras más amplias de dominación y explotación (Stone-Mediatore 1999:85-109).*

La autora especifica que este fenómeno discursivo participa, de manera involuntaria, de lo que denomina “colonización discursiva”. Este fenómeno se desarrolla cuando se “otorga autoridad para hablar a ciertos grupos, suprime la heterogeneidad del grupo para que la gente encaje en categorías sociales puras, u oscurece la historia y la política detrás de una definición de identidad de grupo” (Stone-Mediatore 1999:85-109).

Hablar de Violeta como ejercicio de resistencia en el contexto de dictadura militar y *limpieza ideológica*, si bien la rescata del olvido, no logra superar, en algunos casos, su asociación naturalizada a estructuras más amplias de dominación, que en este caso son de carácter patriarcal.

En esta oportunidad, resulta pertinente rescatar tanto la valoración, como las observaciones que Stone-Mediatore realiza al aporte de Scott:

*La intuición de Scott es que el ver no es un contacto inmediato con el mundo exterior sino que siempre es mediado por categorías discursivas; sin embargo aún considera que este “ver” el mundo (ahora entendido como ideológicamente constituido) es la totalidad de la experiencia...*

*[Scott] Al poner en el mismo plano a la experiencia con las representaciones de experiencia, oscurece el papel que tiene la experiencia subjetiva en la motivación y su intervención formadora en las prácticas de representación (Stone-Mediatore 1999:85-109).*

El foco en esta oportunidad está puesto sobre las categorías discursivas complejas que se consideran hegemónicas. Sin embargo, la hegemonía ideológica, sirve como contexto condicionante de la producción literaria. Sobre la base de este fondo, se visualiza otra dominación, que se articula en conjunto con la primera: la dominación masculina.

Se rescatan las observaciones de Scott, ya que en esta oportunidad se quiere generar una separación crítica de la experiencia con la representación de la experiencia. Separar la experiencia traumática de la persecución, exilio y olvido histórico, de la representación acerca de las cosas.

La motivación testimonial canalizada en el interés por Violeta Parra, resulta ser dinámica y heterogénea. Si bien el relato testimonial, escrito en el exilio político de la dictadura chilena, presenta representaciones heterogéneas de la artista en cuestión, se levantan categorías ideológicamente condicionadas por una visión masculina de la vida de una mujer transgresora.

Frente a este problema, la autora propone “una consideración alternativa de ‘experiencia’, que ni la naturaliza la reduce a discurso, sino que considera las complejidades de la experiencia histórica y las relaciones recíprocas entre experiencia y escritura” (Stone-Mediatore 1999:85-109).

Un referente para acercarse a la experiencia de los relatos acerca de Violeta, que considera *estructuras más amplias de dominación y explotación*, es el análisis de Oriana Cosso, en el caso de la revisión del trabajo biográfico de Alfonsina Storni. Se utilizarán las principales críticas y categorías, debido a la familiaridad con el objeto de análisis, la perspectiva de género y los estigmas con los que cargan ambas artistas.

Cosso afirma que *la biografización de la obra de Alfonsina es la causa de su devaluación*. Aquella “terminó por confinarla a un lugar marginal dentro de la cultura argentina del siglo XX” (Cosso; p 192). Sobre la base de esta crítica, la autora considera que es necesario “avanzar en una comprensión más cabal de la vida de esta poeta y abandonar las visiones mitologizantes que la victimizan y la devalúan” (Cosso 2010:195).

Un tercer punto, consiste en reconocer el carácter hagiográfico de la biografía de Alfonsina, “hasta el punto de hacer de su trágico suicidio un final melodramático que sirvió como término medio para fundir la vida con la obra” Cosso 2010:195).

Los tópicos que utiliza la autora, en el caso de Storni son “mujer atormentada”, “inteligente pero fea”, “madre soltera” y “poeta suicida”.

Para el primer tópico, Oriana Cosso afirma que “las biografías destacan, de la infancia y juventud, rasgos que apuntan a presentarla como un ser atormentado, marcado por una exagerada sensibilidad” (Cosso 2010:193), presentándose una construcción

patologizadora. En este sentido, resulta importante destacar la estigmatización de un discurso parresiasta por parte de la autora.

En el segundo, se señala que “con igual insistencia se hace referencia a su aspecto físico de modo peyorativo, en un intento quizá por atenuar lo cáustico de su retórica” (Cosso 2010:200). Se contrasta este mito con la decisión de Alfonsina por “una diferencia que se destaca contra el difuso fondo de la homogeneidad que busca imponerse en Argentina” (Cosso 2010:201).

En tercer lugar, se critica el hecho que “el mito de suicidio de Alfonsina Storni ‘por penas de amor’” (Cosso 2010:206), debido a la convicción de que el dramatismo de los últimos meses viene dado por el hecho trágico de la enfermedad de su cuerpo y la falta de respuestas ante esto de la ciencia de su tiempo” (Cosso 2010:207).

A partir de los aportes provenientes de la bibliografía, se presenta una síntesis con las principales relaciones que se pueden establecer, entre la experiencia de los estudios argentinos y el trato testimonial de la vida y obra de Violeta Parra, en un contexto y condiciones particulares.

#### *Vida y muerte de Violeta Parra como arena de lucha*

La reducción, desvalorización y persecución de Violeta Parra ha sido anterior, más prolongada y con mayor presencia material que la relacionada en los relatos testimoniales. Seis años después de su muerte se erradica su presencia de los más heterogéneos espacios públicos y comunitarios.

Un ejemplo de esta erradicación, es la desaparición de su nombre en el caso de la población citada en el diario “El Mercurio” del dos de octubre de 1973. Se justifica la medida para “hacer justicia los valores propiamente nacionales y dar término a las designaciones políticas, tanto extranjeras como del país” (Subercaseaux/Londoño1976:134).

Por otra parte, “Después del golpe militar, cuando allanan su casa preguntando por ella, los militares se encuentran con estas cajas y preguntan: ‘¿Qué hay ahí?’; Carmen Luisa,

la hermana menor se encuentra allí en ese momento y contesta: ‘Son bordados que hace mi hermana’” (Registro Fundación Violeta Parra).

En este contexto de persecución consciente y sistemática a la memoria de Violeta, se desarrollan en el exilio una serie de relatos testimoniales de su vida y obra. Entre las obras se encuentran “Toda Violeta Parra” de Alfonso Alcalde publicada en 1974 en Argentina, “El Libro Mayor de Violeta Parra” de su hija Isabel Parra, publicado en 1985 en España, “Gracias a la Vida” de Bernardo Subercaseaux y Jaime Londoño, publicado en 1976 en Argentina. Finalmente, la obra “Mentira todo lo Cierto” de Carmen Oviedo, publicada en 1990 en Chile.

La publicación de estas obras está atravesada por la experiencia traumática de la dictadura militar. Significan una lucha por parte de artistas, familiares, conocidos y conocidas de Violeta por buscar alguna posibilidad de contrarrestar la persecución y desaparición de la influencia de Violeta Parra como referente político y artístico.

Las condiciones de investigación y publicación suponen un gran esfuerzo y compromiso por parte de los y las involucrados. Dentro de estas condiciones, la forma de perpetuar la influencia de Violeta es heterogénea. Distintas visiones de su vida y técnicas de montaje se evidencian en cada una de las obras. Sin embargo, esta batalla de lucha refuerza la naturalización de ciertas categorías proveniente de la dominación masculina, sin distinguir entre autores y autoras.

El carácter hagiográfico de sus biografías, y las imágenes que se construyen de ella como “mujer atormentada”, “inteligente pero fea”, “madre soltera” y “poeta suicida” presentes en las obras en cuestión, permiten una mistificación de su vida. Se lucha por la recuperación de su figura, pero desde una mirada masculina, patriarcal. Es bajo estas condiciones que se da el doble movimiento de carácter discursivo: mientras se libra una batalla ideológica, se refuerza una dominación de tipo masculina.

A modo de ejemplo, se destacan las palabras con las que Alfonso Alcalde presenta su obra “Toda Violeta Parra”:

*Cuando se suicidó, disparándose un balazo el 5 de febrero de 1967, estaba sola y desesperada como era más o menos su costumbre y parte de su oficio humano. No es que cultivara la incompreensión, pero era bastante hosca por naturaleza y odiaba sin piedad a los imbéciles. Ella misma confesó una vez que era la mujer más fea del mundo, lo que era cierto y también una gran mentira. Porque cuando iba cantando, cuando se la escuchaba, nacía otra mujer cuya hermosura iba creciendo como una tempestad incontenible.*

El párrafo anterior ejemplifica intensamente lo postulado hasta el momento: sobre la base de una mitificación de su vida, que se dirige hacia la muerte como parte de su carácter hagiográfico, se concentra la atención en la muerte por suicidio, en un estado de desesperación y soledad, con su naturaleza hostil mientras se da cuenta de su fealdad.

A continuación, se analizarán detalladamente dos obras de las ya mencionadas: *Gracias a la Vida* y *Mentira Todo lo Cierto*. Si bien ambas obras se detienen en las imágenes construidas a partir del análisis de Oriana Cosso, se genera una heterogeneidad de formas testimoniales.

El contexto de la obra *Gracias a la Vida* está caracterizado por la persecución política y las intenciones de perpetuar la figura de Violeta como voz del pueblo chileno. En palabras iniciales, junto con explicar la técnica de edición, Subercaseaux se refiere a estos puntos:

*En la multiplicidad de voces que se interrelacionan, introducimos también la presencia constante de Violeta, quien a través de sus décimas, sus canciones o sus cartas va confirmando o corrigiendo –de un modo siempre original– lo señalado por los informantes. Por último, mediante extractos de noticias, anuncios y entrevistas, intentamos integrar al texto un correlato histórico, pero un correlato que estuviera más bien sugerido y que no fuera ajeno, sino íntimamente ligado a la vida de la protagonista. Tales fueron, en síntesis, los planteamientos básicos que nos guiaron en la investigación, elaboración y montaje de este trabajo...*



*Agradecemos también a la Embajada de Suecia que facilitó una vía segura para enviar al extranjero la versión original, y a la Universidad de Harvard, que nos dio la oportunidad de consultar periódicos imposibles de ser revisados hoy en día en Chile... Violeta Parra sería entonces y siempre una de las voces más auténticas del pueblo y la cultura chilenos. (Subercaseaux/Londoño 1976)*

Respecto al tópico de *madre soltera*, la vida matrimonial de Violeta Parra se retrata a modo de contraste. Se rescatan el testimonio de Luis Cereceda; esposo de Violeta Parra y se contraponen las “Décimas” autobiográficas de Violeta. Es así que Cereceda señala que “hacíamos [con Violeta] vida familiar y en general nos llevábamos bien, aunque era un poco violenta de carácter, siempre tuvo eso de salirse con la suya” Subercaseaux/Londoño1976:42).

Como parte del montaje se cita después de este testimonio, algunas de las Décimas de Violeta Parra aludiendo desde su perspectiva sobre este problema:

Mont’á en el macho no queá

Otra cosa que amansarlo,

Pero el indino al notarlo

Me armó la feroz pelea:

Se cura, se zarandea **(2)**

Con unos tales barracos **(3)**

De farra con unos pacos **(4)**

Llegaba de amanecía

Sufriendo de noche y día

Pasé las de quico y caco **(5)**

La vida de este matrimonio, según la información entregada por el texto, se caracteriza por mudanzas constantes. Estas mudanzas se dan por la designación del esposo a lugares distintos con trabajo fijo. Violeta Parra no tiene la misma fortuna y debe abrirse camino; le ayuda la popularidad que poco a poco va ganando.

En un contexto de pobreza, la necesidad de trabajar y romperse constantemente los lazos laborales producto del mandato laboral de Cereceda, supone la responsabilidad por el trabajo, más cuando lleva un ritmo laboral desde la infancia. Sumado a la inestabilidad laboral y domiciliaria, a partir del relato autobiográfico de Violeta, se evidencia una situación de alcoholismo, que genera vivencias desfavorables.

Cereceda señala, además que “yo llegaba tarde a la casa, rendido del trabajo, y ella andaba todavía trabajando en los boliches. Por ahí ya empezamos a andar mal, porque yo siempre fui de esa idea de que la mujer debe estar en la casa” (Subercaseaux/Londoño1976:95).

Este testimonio se contrasta con otro fragmento de las *Décimas* autobiográficas:

Allí conocí a un gandul  
De profesión ferroviario;  
Me jura por el rosario  
Casorio y amor eterno:  
Me lleva muy dulce y tierno  
At'á con una libreta  
Y condenó a la Violeta  
por diez años al infierno.

El carácter no convencional del rol de esposa y madre de Violeta Parra se evidencia en el relato. Si bien se rescata la visión del hombre, se contrasta con la visión de Violeta, condiciones laborales desfavorables y con la posibilidad de acusar sesgos machistas que el propio Cereceda reconoce.

El aspecto referido a la imagen que se construye como “mujer atormentada”, se relaciona a la locura y a la violencia, como inherentes a su desarrollo personal. La locura como característica de su personalidad no solo atraviesa lo doméstico y lo social. También condiciona el desarrollo de su trabajo como artista; fundiéndose la vida con la obra, en expresión de Oriana Cosso.

Gastón Soubllette afirma que Violeta “actuaba en forma generosa aunque tuviera poco. Claro que también tenía una violencia tremenda... que por lo demás estaba muy bien, porque con ese tono lograba enderezar a mucha gente” (Subercaseaux/Londoño1976:69). Continúa su testimonio afirmando que “ella atacaba con violencia la deformación profesional del estudioso, que mira las cosas distante, con un criterio puramente técnico” (Subercaseaux/Londoño1976:69).

Por otra parte, la selección del testimonio de Luis Arce, ofrece una posibilidad de historizar la representación social de la supuesta locura de Violeta Parra. Es así que “cuando empezó a presentarse en radio la Violeta ya era prácticamente una enciclopedia de folklore, pero no la entendía nadie porque nadie sabía nada, así que la creían loca” (Subercaseaux/Londoño1976:73).

Es así que a partir de estas dos formas de representarse a Violeta como *mujer atormentada*, se puede concluir que existe una heterogeneidad de testimonios que abarcan desde una patologización de su subjetividad *parresíasta* (Cosso), hasta la hostilidad e indiferencia hacia el trabajo de Violeta que se materializa en estereotipos.

El carácter extraordinario de las múltiples facetas desarrolladas por Violeta, siempre desde el margen y en distancia crítica a la academia, obliga a un reconocimiento de su genialidad. No obstante, esta característica debe matizarse en una sociedad que no entiende las posibilidades que una mujer pobre puede desarrollar. Es así que en el caso de Violeta Parra, la mayoría de los testimonios biográficos de todos los tiempos, siempre resaltan el hecho de ser *inteligente, pero fea*.

Fernán Meza afirma que “como la Violeta no tenía mayor prestigio todavía, y no era bonita, pituca (6), ni tenía plata, le tenían pica (7); las mujeres [!] la encontraban rota (8), esa es la verdad, no la entendían” (Subercaseaux/Londoño1976:84).

Es así que de la mano de la fealdad es que se establece una discriminación de género y clase incluso por parte de otras mujeres. Esta crítica al círculo de Violeta, no significa dejar de omitir que de la mano de la exclusión de género, venga una asociación a la fealdad típica de una mujer transgresora.

El episodio específico del suicidio, es tratado en la estructura del texto con un capítulo especial: “Últimas Composiciones”. En este episodio se retrata la inestabilidad emocional de Violeta y los intentos fallidos de suicidio. Se asume en el texto que “el suicidio funcionó como término medio para fundir la vida con la obra” (Cosso 2010:208).

Sin embargo, esta atención en el suicidio, está condicionada por una serie de factores socioeconómicos que no se relacionan con una decisión tomada (solamente) a partir del desamor. El desinterés y rechazo por su inigualable proceso de creación e investigación en el campo del folklor y el arte, el abandono global, el endeudamiento y condiciones precarias de vida son los elementos que se destacan cuando se relata la experiencia progresiva hasta el suicidio.

En palabras de Alberto Zapicán:

*Eso, después de estar luchando toda su vida contra un sistema que es un monstruo, que fue sobre todo tremendo en los últimos años, que le puso trabas y que le daba solamente cláusulas para sobrevivir... bueno... ella sola contra todo eso... empezó a flaquear... se empezó a desgastar... a perder la energía (Subercaseaux/Londoño1976:120).*

Si bien en el relato se tratan los temas asociados a los tópicos que mistifican la vida de Violeta, se observan desde diferentes voces, permitiendo colegirse un contraste de visiones acerca de la vida de Violeta, abriéndose una discusión en torno a que estas imágenes también son producto de categorías culturalmente condicionadas.

Carmen Oviedo en su obra *Mentira Todo lo Cierto*, realiza un trabajo de montaje documental similar al de Subercaseaux y Londoño. Con una narrativa marcadamente literaria, se propone dar a conocer la vida de Violeta.

Jorge Edwards, presentando el libro afirma: *La biografía de Violeta por Carmen Oviedo es sensible, informada, digna del personaje... es un libro necesario para conocer a Violeta y para conocernos, para comprender nuestro mundo chileno, el de antes y el de ahora* (Edwards en Oviedo 1990).

La obra de Oviedo representa un ejemplo fiel del problema instalado: consiste en un relato construido por una mujer que se posiciona desde los ordenamientos sociales, contruidos en torno al rol de género proveniente de la dominación masculina. Construye una representación de la figura de Violeta descontextualizada, sobre la base de la mística femenina, asociada al desenvolvimiento vital sobre la base de lo amoroso, La imagen que se construye sobre Violeta en lo relativo a su rol de madre y esposa, se realiza desde la visión del hombre y cómo afecta su forma de entender lo privado, como el espacio normal, junto a la estigmatización de lo público. Es un análisis descontextualizado y donde la figura de Violeta se abarca desde una actitud de mártir, asesorando, acompañando; tal cual el rol típico que ha sido otorgado a las mujeres. Consiste habitar lo público replicando las tareas propias del ámbito de lo doméstico.

*Cuando nace Ángel, algo anda mal entre los esposos; hay celos y explicaciones. ¿Hasta dónde llega el trabajo? ¿En qué lugar queda la vida privada?*

*Es que el marido no puede entender esa pulsión interior que la lleva a realizarse a través del canto, y lo que al principio del matrimonio parecía tan normal, se vuelve insoportable, cuando Luis se siente postergado.*

Es así que la construcción de Violeta en su rol de madre y esposa se caracteriza por la dicotomía canto/obstáculo. La pulsión interior y la actividad del canto resultan eufemismos si se piensa que en realidad, el canto es su trabajo y las pulsiones interiores son apremios económicos.

Finalmente la autora se arriesga por narrar estos episodios desde la óptica de un hombre cuyas necesidades se resuelven por la reclusión de la mujer en el ámbito de lo doméstico. No se identifica el alcoholismo y la movilidad territorial de éste.

Cuando se analiza la obra desde el tópico de “inteligente, pero fea”, se asocia el relato al carácter despreocupado de su apariencia, en cómo viste y cómo peina.

La autora asume que “es una figura extraña para su época: su aspecto, su ropa, todo en ella va marcando una diferencia que la separa del resto” (Oviedo 1990:51). Refuerza esta

idea citando a Enrique Bello: “Ella era demasiado audaz. Le sobraba coraje e impulsos realizadores en un ambiente en que poseerlos tan generosamente, por oposición, constituye casi un defecto”.

Este relato se concluye afirmándose que “no debe parecer extraño entonces que testigos de diferentes condiciones y edades que tuvieron contacto, aunque no fuera más que visual con ella, la describan como *una mujer pequeña, siempre vestida de negro y con los cabellos desgreñados cayéndole por sobre el rostro, hasta tapárselo caso, pero capaz siempre de cantar con su voz de matices desgarradores.*

Violeta como *mujer atormentada* se evidencia a lo largo del texto y de todo recuerdo en general que se tenga de su persona. Este tormento vital se caracteriza en esta obra a partir de desórdenes amorosos, creativos, aparte de una violencia impregnada en la piel. A medida que su vida se desarrolla, estas características aumentan, desbordándose camino al suicidio. Es así que esta característica de mujer tormentosa determina su obra artística, otorgándole un carácter imaginativo extraordinario, fuera de control.

Nuevamente Carmen Oviedo recurre a la voz masculina para analizar la vida y obra de Violeta. Es así que cita una afirmación clave, que concentra la forma en cómo se ha inferiorizado la vida y obra genial de Violeta, hasta el presente. Gaspar Galaz es citado por Oviedo, afirmando lo siguiente.

*Para analizar su obra hay que olvidarse de la cosa plástica, de la lógica implícita en las artes visuales de occidente. Los cuadros de Violeta son una prolongación más dentro de su necesidad de expresión. Una prolongación directa, espontánea, emocional, visceral para mantenerse a flote (Oviedo 1990:103).*

¿Cómo pueden soportarse más de diez años de creación de obra visual de manera directa, visceral? ¿Qué cuerpo resiste un intento de mantenerse a flote durante tantos años, mientras desempeña su labor artística? Esta referencia desborda cualquier posibilidad de convivencia tranquila con Violeta Parra. Esta cita sí es un intento directo, visceral y espontáneo para mantenerse a flote mientras, Violeta revienta lo entendido por política, lucha femenina y arte en una sociedad con mentalidad latifundista.

En relación a la última categoría de análisis, la “poeta suicida”, convive prolongadamente con el término de su vida a partir del amor. Para Carmen Oviedo:

*Toda clase de objetos cortantes y un revólver son puestos fuera de su alcance. A pesar de todo, ella anda por ahí repartiendo canastos de amor, de ese amor que, destilado gota a gota a lo largo de su vida, ha dejado una huella que más parece una cicatriz y aunque muchos nombres quisieran inscribirse junto al suyo, no son sino sombras en el camino; queda solo el nombre del AMOR, así, con mayúscula, ese que a pesar de los desencuentros y rupturas prevalecerá en ella.*

La crisis económica, el endeudamiento, la soledad creativa, el rechazo de la sociedad chilena resultan ser anécdotas. Esta conexión de vida y muerte sobre la base del amor, son los que prevalecen y condicionan la vida, más que su tiempo histórico.

Los últimos meses de Violeta se ven desde la mística femenina, como motor de sus acciones, las desventajas socioeconómicas quedan en segundo lugar, en un carácter episódico.

#### *Concluyendo*

Alfonso Alcalde, Bernardo Subercaseaux, Jaime Londoño y Carmen Oviedo realizan su labor por la permanencia de Violeta en la memoria histórica de los pueblos. Esta lucha se caracteriza por una estructura masculina cuando se le representa. A pesar de una variedad de interpretaciones, los siguientes tópicos nunca dejan de dictar las pautas de los principales hechos y obras de Violeta: “mujer atormentada”, “inteligente pero fea” “madre soltera” y “poeta suicida”.

Sobre la base de este desarrollo testimonial se ha erigido una figura de Violeta Parra negativa, hostil, tormentosa y marginal. No obstante, su hija Isabel Parra se sorprende cuando la norma dicta una forma de recordar a Violeta, sobre la base de estas construcciones. Resulta un desafío ver a su madre así, cuando precisamente la Viola se caracteriza por lo festivo: su casa, sus óleos, papel maché, arpilleras y canciones son

festivales, fiestas y encuentros. La carpa a pesar de su aislamiento y estigmatización resulta ser también un importante punto de encuentro y ella la anfitriona.

Una reformulación de las relaciones entre escritura y experiencia, sobre la base de una re-lectura en términos amplios, permite arrojar nuevas luces sobre la existencia de Violeta Parra como un símbolo extraordinario de sociedad.

Posicionar los relatos acerca de Violeta en el contexto de la lucha por un reconocimiento en tiempos de tortura, desaparición y olvido, no debe enfocarse solo en esto. La crítica de género complementa una lucha por el reconocimiento global.

Es así que la investigación, en este contexto de lucha, se complementa cuando se descubren otros dispositivos que buscan levantar una figura sobre la base de la mitificación. La genialidad de Violeta sigue generando textos y acercamientos que la reducen y mitifican. Resulta una arena de lucha buscar el recuerdo sobre la base de una amplia justicia.

A modo de cierre, se rescatan las palabras de Alicia Frete, que citando el análisis de Spivak, acerca de la imposibilidad de la subalterna de levantar su propio testimonio, afirma lo siguiente: *subaltern woman will be as mute as ever* (Fetre 2000:77). Por esta razón “Los estudios sobre el subalterno deberían representar no tanto al subalterno como sujeto histórico concreto sino la dificultad en representar a éste en el discurso y la práctica de la academia” (Fetre 2000:77), sin dejar de lado que cuando hablamos del subalterno también debemos hablar de la subalterna.

**Notas:**

- (1) Lic. En Educación. Lic. en Historia con mención en Ciencia Política. Prof. De Historia y Geografía. Auxiliar de Primera exclusivo de la asignatura Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje del Profesorado de Educación Especial. Facultad Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis. Correo electrónico: [cristian.rch@gmail.com](mailto:cristian.rch@gmail.com).
- (2) Se emborracha
- (3) Barracos: malas juntas
- (4) De fiesta con la policía
- (5) Pasé las de quico y caco: Vivir muchas experiencias extremas.
- (6) Elegante.
- (7) Envidia.
- (8) Vulgar.



## Bibliografía

- Amar Sánchez, A. 1992. El relato de los hechos. Rodolfo Walsh: testimonio y escritura. Argentina: Beatriz Viterbo Ediciones.
- Alcalde, A. 1974. Toda Violeta Parra. Argentina: Ediciones La Flor.
- Cosso, O. 2010. Alfonsina Storni y la lucha por el reconocimiento. En: A. Arpini y Clara Jalif de Bertranou, Diversidad e integración en Nuestra América, Volumen I: Independencia, Estados nacionales e integración continental (1804 – 1898), Buenos Aires, Biblos.
- Frete, A. 2000. Entre el documento, la literatura y la política. Los testimonios en América Latina. En I. Enkvist y E. Naranjo. Pensadores y Escritores Hispánicos. Teckomatorp: Heterogénesis.
- Grasselli, F. y Salomone, M. 2011. La escritura testimonial en Rodolfo Walsh: politización del arte y experiencia histórica. Revista AISTHESIS 49: 145-162.
- Link, D 1994. Los setenta, Walsh, y la novela en crisis. En D. Link. La chancha con cadenas: doce ensayos de literatura argentina. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Oviedo, C. 1990. Mentira Todo lo Cierto. Chile: Editorial Universitaria.
- Stone-Mediatore, S. 1999. Chandra Mohanty y la revalorización de la “experiencia”. Revista Hiparquia 10: 85 a 109.
- Subercaseaux, B. y Londoño, J. 1976. Gracias a la Vida. Argentina: Editorial Galerna.

## La evaluación de los aprendizajes como mecanismo regulador de la selección de sujetos en la comunidad universitaria

### The evaluation of learning as a regulating mechanism of subject selection in the university community

Arce, Adriana Alejandra (1) (arceadrianaalejandra@gmail.com)Facultad de Ciencias Humanas.  
Universidad nacional de San Luis. Argentina

#### Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad, contribuir a reflexionar sobre el lugar que ocupan las prácticas evaluación de los aprendizajes en la Universidad como uno de los mecanismos de legitimación del saber. En sí misma, representa una fuente inagotable de análisis y discusiones diversas, por las implicaciones e influencias que tiene en la vida de las personas y de las instituciones que son atravesadas por ella.

El relato de la comunidad Omaha, elaborado por Margaret Mead, resultó un disparador interesante para analizar las implicancias de la evaluación de los aprendizajes en la universidad, en relación a los saberes de distintos sectores sociales.

Recuperando algunas categorías como *saber de clase*, *saber de élite* y *saber popular*, se avanza a establecer líneas de continuidad con el *saber académico*, intentando visibilizar que función cumple *evaluación* de los *aprendizajes* cuando se constituye como un elemento de legitimación a través de la selección.

**Palabras claves:** evaluación- aprendizaje- selección- saber- universidad

#### Abstract

The present work contributes to the reflection about the role of the learning evaluation practices in the university as one of the mechanisms of knowledge legitimacy. The evaluation in itself represents an endless source of analyses and discussions because of its implication and influence on people and institutions. The story of the Omaha community, elaborated by Margaret Mead, was an interesting trigger to analyze the learning evaluation implications at the university level in relation to the knowledge of different social sectors. Considering some categories such as *class knowledge*, *elite knowledge* and *popular knowledge*, this work progresses to establish a continuous line with the *academic knowledge*, trying to show the function of the learning evaluation when it is constituted as a legitimacy element through the selection.

**Keywords:** Evaluation - Learning- Selection - Knowledge - University

## Introducción

La evaluación de los aprendizajes en la Universidad, ha desempeñado a largo de la historia de la educación distintas funciones, según se oriente a la selección de los sujetos o a favorecer los aprendizajes a través de mejorar las prácticas de enseñanza.

En el contexto actual, constituye es un tema que adquiere vigencia porque representa una fuente inagotable de discusiones diversas por las implicaciones e influencias que tiene en la vida de las personas y en las instituciones de educación superior.

La evaluación de los aprendizajes, no siempre fue un aspecto polémico y controvertido en las prácticas de enseñanza de quienes se problematizan sobre la educación. Cuando se encontraba ligada a la práctica de enseñanza, la misma estaba destinada a lograr más y mejores aprendizajes, no se concebía como un mecanismo de regulación a través de la selección sino como parte del proceso.

Desde el momento de distanciamiento de las prácticas de enseñanza, muchos de los aspectos que componen a la evaluación de los aprendizajes toman sentido en sí mismos, y transforman su finalidad inicial adquiriendo una lógica particular y transformándola en un instrumento de selección.

Teniendo en cuenta que, con el tiempo la evaluación de los aprendizajes fue adquiriendo características referidas a la selección de los sujetos; que es una práctica que se ha extendido y trasciende las escuelas, implicando a todos aquellos ámbitos institucionalizados que tienen como finalidad la distribución de conocimientos y que existe una incipiente investigación del tema en las Universidades; en este trabajo se plantean dos interrogantes para problematizar la función que cumple la evaluación en la comunidad universitaria.

En primer lugar es importante preguntarse sobre: *el papel que ocupa la evaluación de los aprendizajes en la inclusión de distintos sectores sociales* y en segundo lugar *¿Cómo gravitan los saberes de clase en la evaluación de los aprendizajes para el ingreso, permanencia y el egreso en la universidad?*

Como elemento que permite pensar el primer interrogante, a la vez como generador potencial de algunos planteos en el segundo, se toma el relato de Margaret Mead(2)

sobre la valoración de los sujetos y la posesión de determinados saberes que garantizan la conservación de una clase social en el poder.

Para abordar el segundo interrogante, se utilizan algunas categorías de Bourdieu (1964) para problematizar las posibilidades reales de acceso que tienen los sujetos pertenecientes a sectores populares en un ámbito educativo que privilegia la posesión de un determinado capital cultural.

En ese sentido, las categorías referidas al saber de clase, la cultura libre como aquellos conocimientos y experiencias pertenecientes a la élite y que se han constituido como universales invalidando otros saberes de clase, permiten pensar la función que cumple la evaluación como mecanismos tendiente a consolidar líneas de continuidad o fractura entre saberes y clases.

En el campo de la Pedagogía y de la Sociología de la Educación mucho se ha investigado sobre las posibilidades y limitaciones que implica pertenecer a una clase social u otra, ser mujer u hombre en cada estrato, ser letrado o solamente haber tenido acceso limitado al capital cultural considerado valioso y cómo incide esto en el acceso a los ámbitos de educación superior. Algunos de estos planteos serán tenidos en cuenta en este trabajo para problematizar el papel de la evaluación de los aprendizajes en la universidad y el lugar que desempeña como mecanismo de conservación social o de transformación.

### **1.- El Lugar de la evaluación de los aprendizajes en las comunidades universitarias: cuando la pertenencia de clase determina la veracidad de la visión.**

Tal como se había señalado previamente, para pensar en las posibilidades reales de ingreso que los sectores populares tienen a la universidad, se tomará como referencia el relato que Margaret Mead (1964) realiza sobre los hechiceros en la comunidad Omaha. El relato se cita a continuación para luego utilizar algunos de los aspectos del mismo y problematizar componentes y características de las prácticas de evaluación universitaria.

*“Entre los indios de Norteamérica, el comportamiento del visionario era altamente refinado. El joven que no había ‘elegido todavía una visión’ era habitualmente enviado a escuchar numerosos relatos de las visiones que habían tenido los demás hombres, relatos que describían en detalle el tipo de experiencia que debía considerarse como una ‘verdadera visión’ y el tipo especial de circunstancia (...) que daba validez a un encuentro sobrenatural y que, en consecuencia, confería al visionario el poder de cazar, de llevar adelante una empresa guerrera y así sucesivamente. Así entre los Omaha, a pesar de que los relatos no daban detalles sobre lo que habían visto los visionarios, un examen más en profundidad hacía percibir claramente que la visión no era una experiencia mística democráticamente accesible a cualquiera que la buscara sino un método cuidadosamente obtenido para conservar para ciertas familias la herencia de la pertenencia a la sociedad de los hechiceros. En principio, la entrada a la sociedad estaba validada por una visión libremente buscada, pero el dogma según el cual la visión era una experiencia mística no específica que todo joven podía buscar y encontrar, estaba contrabalanceado por el secreto muy cuidadosamente guardado, referido a todo lo que constituía una verdadera visión. Los jóvenes que deseaban entrar en la sociedad del poder debían retirarse en soledad, ayunar, regresar y contar sus visiones a los ancianos, todo para que se les anunciara, sino eran miembros de las familias de élite, que su visión no era auténtica”*

Es posible recurrir a algunos componentes de la prueba que debían sortear los hechiceros para dar cuenta de una verdadera visión, para reflexionar sobre las instancias de evaluación de aprendizaje que los/as estudiantes deben sortear para poder pertenecer al ámbito de la academia. Para iniciar este análisis se recurre a algunos interrogantes didácticos en torno a esta práctica como lo son *para qué se evalúa, qué se evalúa, cómo se evalúa, quiénes son los sujetos evaluados y evaluadores y, el método que se privilegia de enseñanza*, ya que los mismos permiten establecer relaciones entre el relato de la comunidad Omaha y la comunidad universitaria.

Con respecto al **¿para qué se evalúa?**, en las comunidades Omaha la evaluación tenía un fuerte carácter selectivo y conservador ya que, cumplía la función de perpetuar los mecanismos de selección que garantizaban el ingreso de ciertas familias-acomodadas- a la sociedad de hechiceros. En la universidad, esta función encuentra correlato en la evaluación educativa, porque es el dispositivo que determina el ingreso y la permanencia de determinados sujetos a la universidad, basándose fundamentalmente en conocimientos validados por una determinada clase social, que no necesariamente se encuentran distribuidos equitativamente, ni construidos colectivamente sino que se consolidan sobre la base de la negación de otros saberes de clase.

En lo relativo a **¿cómo se evalúa?**, los jóvenes que querían ser hechiceros debían escuchar numerosos relatos, retirarse en soledad y elaborar una visión propia que luego debía ser contada a los ancianos. De igual manera en la universidad los estudiantes deben pasar un tiempo prolongado escuchando visiones de la realidad, retirarse en soledad y exponer una “visión propia” que no se aleje sustancialmente de lo que se ha escuchado si se quiere superar la evaluación.

En cuanto al **método de enseñanza**, el joven que no había elegido una verdadera visión era enviado a escuchar numerosos relatos, delimitando una metodología verbalista, donde el rol protagónico estaba destinado a los ancianos mientras los aprendices debían memorizar parte del relato. Históricamente en las universidades ha prevalecido figura de la clase como Cátedra donde el poder se concentra en el docente y el estudiante ocupa un rol pasivo. La verbalización y la memorización son cualidades específicas de este formato.

En torno a los **sujetos evaluados**, en el relato nada se dice acerca de quienes podían participar de esta evaluación, lo que permite pensar que todo aquel joven que lo deseara podía exponer su visión. La selección no se encuentra en la restricción en la convocatoria a esta instancia, sino en el juicio que se hacía de la visión y la pertenencia de clase. Citar textualmente ayuda a comprender lo que se expresa *“Los jóvenes que deseaban entrar en la sociedad del poder debían retirarse en soledad, ayunar, regresar y contar sus visiones a los ancianos, todo para que se les anunciara, sino eran miembros de las familias de élite, que su visión no era auténtica”*. Dos de los pilares que

históricamente han constituido la lucha universitaria argentina son “la gratuidad “y el “acceso irrestricto”; de igual manera que los jóvenes Omaha, en las universidades públicas “todo joven puede participar de la evaluación”.

Dice Sarlo (2011) respecto a la educación universitaria Argentina: *“Estamos acostumbrados, en cambio, a contar con una universidad voluntarista, donde prevalecen los que tienen increíbles reservas de esfuerzo; una universidad marcada por el origen social, donde eligen qué quieren estudiar aquellos cuyos padres les pagan veinte años de educación, y una universidad donde el resto va donde puede, llevado por modelos del mercado, por el imaginario adolescente, por el déficit de una cultura científica en las etapas anteriores. La universidad es gratuita sólo en el sentido en que no se paga matrícula. Pero es un lugar poco igualitario para elegir y permanecer allí”*.

En lo referido a los **sujetos evaluadores** en la comunidad Omaha los ancianos son los encargados de juzgar y resguardar la visión para que sólo algunos sujetos accedan al mundo místico. En la comunidad universitaria que se caracteriza por ser gerontocrática, las instancias de evaluación se encuentran custodiadas por sujetos con características similares.

En consideración a **¿qué se evalúa?**, en la comunidad Omaha para ingresar al mundo místico, el joven debía dar cuenta de una visión que representará a la “verdadera visión”. En este contexto la élite se aseguraba la reproducción, poseyendo el secreto *muy cuidadosamente guardado* sobre todo lo que constituía una “verdadera visión”. La posesión de la misma se encontraba determinada por participar en determinados ámbitos y pertenecer a la clase que posee el secreto; lo que facilita la construcción de algunas representaciones de lo que se consideraría válido.

Siguiendo este análisis, podría desprenderse que algunos sujetos evaluados en la universidad están en mejores condiciones que otros de sortear estas instancias porque cuentan con ciertas herramientas materiales y culturales que facilitan superar las instancias de evaluación.

Pertenecer a determinado sector, poseedor de la visión “validada”, participar de la cotidianidad donde se reproducen saberes, experiencias y conocimientos considerados elementos sustantivos de la visión, ser parte de la clase de donde proviene

el evaluador y donde se socializa la misma de manera espontánea, genera mecanismos de conservación y reproducción.

El problema de la evaluación es complejo porque como toda práctica política y social, implica valoraciones y posicionamientos reflejo de cómo se concibe el mundo, el aprendizaje, los sujetos, la enseñanza, el conocimiento, la igualdad y la transformación de la realidad. Cuando la definición de lo que es verdadero queda en manos de algunos y no es discutida por todos implicará, mayoritariamente, la conservación de las estructuras de poder, asegurando la selección y la conservación.

Algunas relaciones surgidas en esta primera parte permiten pensar qué papel juegan los saberes de clase a la hora de que la evaluación se oriente hacia la aprobación o desaprobación de las instancias que habilitan el ingreso, la permanencia y egreso a la comunidad universitaria.

Cuando los saberes provenientes de las clases populares son desestimados y no constituyen parte esencial de la visión validada, la evaluación de los aprendizajes actúa como un mecanismo de selección. Es importante aclarar que no se trata de distribuir los saberes considerados valiosos por un sector, sino de recuperar la riqueza e importancia de los saberes provenientes de otros.

## **2.- El saber de clase como obstáculo o posibilidad en las evaluaciones de los aprendizajes en la comunidad universitaria.**

Considerando que el saber de clase, implica una forma particular de vincularse con el ámbito universitario, es importante analizar el lugar que estos saberes ocupan en las instancias de evaluación de los aprendizajes, en la medida que ellos constituyen un mecanismo que define la pertenencia o no la universidad.

El saber de clase, según Heller (1991:317), consiste en *“el conjunto de representaciones y formas simbólicas que se producen y reproducen al interior de un grupo social”* agrega que los constituyen *“la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en nuestra vida cotidiana”*. Estos saberes tienen una lógica interna que construye un sistema simbólico determinado, que involucra ciertos hábitos y representaciones básicas ajustadas a las condiciones sociales.



Se conforman a partir de las respuestas inmediatas a las exigencias de la vida, las estrategias destinadas a la mantención y superación del estatus social y a las valoraciones que pretenden constituirse como legítimas para toda la sociedad (Robles: 2008: 14).

El *saber popular* refiere al conjunto de conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos de la sociedad (una comunidad) para explicar y comprender su experiencia (Martinic, 1985). Este tipo de saber; compuesto por una constelación de conocimientos, creencias, valores y símbolos es plenamente descifrable por la comunidad (Leis, 1989); proporciona una cosmovisión que le otorga identidad y coherencia a los sectores subalternos que los han creado y los utilizan en su cotidianidad (Enríquez y Figueroa, 2014).

En esta misma línea de pensamiento Lopes Da Silva (2006: 4) presenta un mayor nivel de especificación en torno al saber popular diciendo que “...*surgen de muy diversas experiencias de vida y formas de conocer el mundo que se producen fuera de los espacios formales de educación, es decir, que son heredados o tienen su origen en los medios populares, en los movimientos sociales y/o en los ámbitos religiosos, étnicos, asociativos con intenciones de ciudadanía, de resistencia cultural o de ‘negociaciones simbólicas’.* Se trata de saberes que contribuyen al desarrollo de todas las potencialidades y dimensiones del ser humano (subjetivas, biopsicosociales, de edad o generacionales, de género, de etnia, de ética, de especialidad, de relación con lo sagrado, etc.)... se producen desde la experiencia individual y dan forma a distintas identidades” (3).

El saber de la clase de élite, que coincide con la denominación de “cultura libre” que realizan Bourdieu y Passeron (1964) y que se constituye como “el saber hegemónico”, hace referencia a la familiaridad que tienen los sujetos pertenecientes a esta clase con ciertos conocimientos y experiencias. Los mismos se adquieren por la posibilidad de frecuentar regularmente teatros, museos, conciertos, etc., dotándolo de un conocimiento específico que habitualmente los sujetos de las clases subalternas no poseen. Y que como se verá más adelante tiene más peso para favorecer el acceso en los ámbitos universitarios. La funcionalidad de este saber de clase no sólo se mide por

una apropiación en sí misma sino en el impacto que tiene en los ámbitos educativos y específicamente en el mundo académico.

La Universidad suele privilegiar el saber de la clase alta, el saber proveniente de la cultura libre, debido a que encuentra líneas de continuidad con el saber académico. Define el saber de este sector como deseable, validando la parcialidad y negando el saber popular.

En ese marco institucional la evaluación se constituye en un mecanismo de selección que, resguarda el orden social en beneficio de aquel sector que posee la cultura de élite.

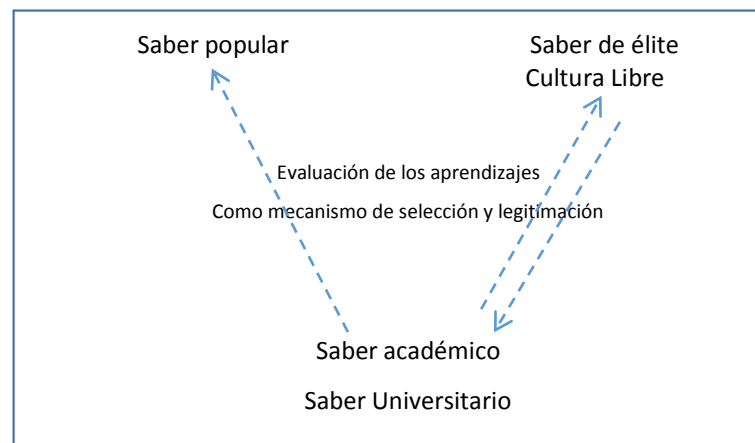


Figura 1: Líneas de continuidad entre tipos de saberes y evaluación de los aprendizajes

El saber popular, por tener una naturaleza y una estructura diferente, no es un tipo de conocimiento que la universidad enseñe, y por lo tanto los sujetos que lo construyen y producen encontrarán mayores obstáculos que aquellos que poseen el saber que tiene continuidad con la academia.

De esta manera la cultura libre es un aspecto que influye notoriamente en la pertenencia a la comunidad universitaria, los sujetos provenientes de las clases desfavorecidas deben realizar distintos mecanismos adaptativos que pueden llevar a un proceso de doble enajenación encarnado en el sentimiento de extrañeza.

La Universidad ha elegido el camino más corto, la conservación de su prestigio a través de la selección por la exclusión, pero el más costoso para los sujetos populares, modificarse para pertenecer y egresarse exitosamente al costo de dejar de ser.

### **Algunas conclusiones parciales o parcializadas:**

Arribar a conclusiones ha sido una tarea ardua debido a que no se pueden encontrar respuestas únicas y cerradas a los interrogantes que orientaron las reflexiones, tampoco es intención que este trabajo se oriente en ese sentido. Dejarlo sin algunas consideraciones finales tampoco es esperable; por lo que se realizan las siguientes aproximaciones a un posible cierre.

A partir de los aspectos analizados no es posible arribar a conclusiones contestando los interrogantes por separado. Las apreciaciones sobre *¿Qué papel ocupa la evaluación de los aprendizajes en la inclusión de determinados sectores sociales y cómo gravitan los saberes de clase- en la evaluación de los aprendizajes para la Universidad?*; se encuentran intrínsecamente relacionados.

Es posible considerar que el ingreso a la educación superior no consiste sólo en la posibilidad de sortear con éxito el recorrido educativo previo, sino en poseer además un capital económico y cultural que permita resolver de manera “satisfactoria” los distintos mecanismos de selección social encarnados en las prácticas evaluativas. Cuando los conocimientos que se priorizan en la Universidad encuentra líneas de continuidad con la cultura élite, los mecanismos de evaluación que se ejercen se orientan hacia la conservación y la selección de un saber de clase.

Tratando de evitar determinismos extremos, ya que las situaciones y los sujetos son particulares y resisten a las generalizaciones, se desprende de los planteos realizados que los estudiantes se vinculan de manera desigual con el saber académico, según los sectores sociales al que pertenezcan; debido a que pertenecer a una clase social u otra puede potenciar u obstaculizar la apropiación.

Cuando existen líneas de continuidad entre un saber de clase y los conocimientos valorados en la Universidad, los sectores que lo posean encontrarán mayores posibilidades de sortear las instancias y mecanismo de evaluación. Mientras que aquellos sectores que poseen un conocimiento que no la encuentran, vivirán estas situaciones de manera mucho más compleja.

Las desigualdades reproducidas en los ámbitos académicos no pueden superarse, solamente permitiendo el acceso a un saber de clase determinado, sino se

potencia y valoriza los saberes de las clases populares. Una vez resultado este nudo problemático se pueden pensar en prácticas evaluativas más justas. Pensar de este modo, supone una transformación sustantiva de la Universidad, en tanto implica cambios, epistemológicos, didácticos, políticos y hasta de valoración.

#### Notas

- 1.- Especialista en Educación Superior, docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis
- 2.- Reproducido por BORDIEU, P.; PASSERON, J. (2004) en "Los herederos. Los estudiantes y la cultura". Bs. As. Siglo XXI editores. Primera edición francesa: 1964 Margaret Mead, Continuities in cultural evolution. En: Bourdieu Pierre y Jean- Claude Passeron "Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Bs. As. Siglo XXI editores. Primera edición francesa: 1964.
- 3.- Nota del Diario La Nación, disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1347056-la-universidad-de-las-desigualdades>

#### Bibliografía:

- BORDIEU, P.; PASSERON, J. (2004). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Bs. As. Siglo XXI editores. Primera edición francesa: 1964.
- ENRIQUEZ, P y FIGUEROA, P. (2014): Escuela de sectores populares. Notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el académico científico. Miño y Dávila. Buenos Aires
- LOPES DA SILVA, J. (2011): Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación. Revista digital: Decisio: Saberes para la acción en educación de adultos. CREFAL. Disponible en: [www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/deciso](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/deciso) última consulta marzo de 2017.

## **El aporte del paisaje sonoro del San Luis Colonial a la imaginación histórica: experiencia educativa con estudiantes de la carrera de Licenciatura en Producción de Radio y Televisión.**

**The contribution of the soundscape of Colonial San Luis to the historic imagination: an  
educational experience with students from the Radio and TV Production university program.**

Fariás Andrea Carolina, Gómez Martín Elina Victoria, Racca Cecilia Alejandra (\*) (andrefariasg@gmail.com)  
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

### **Resumen**

En el presente trabajo se comparte la experiencia educativa desarrollada en conjunto con el equipo docente y estudiantes de la asignatura “*Locución 3*” de la carrera de Producción de Radio y Televisión que se dicta en la Universidad Nacional de San Luis. Esta práctica educativa, se realizó en el marco de las actividades que desde el proyecto de investigación “*Memorias y Prácticas educativas: del saber construido sobre el pasado local al material didáctico impreso*”, de la misma universidad, que trabaja con la recuperación y valoración de la memoria colectiva de la ciudad de San Luis.

Se propuso desarrollar un Taller que tenía como propósito crear el paisaje sonoro del San Luis Colonial a partir de distintas situaciones de la vida cotidiana en esa época, para lo cual se desarrolló teóricamente la noción de “paisaje sonoro” no sólo desde lo teórico, sino también desde lo técnico. También se trabajaron las nociones de “imaginación y empatía histórica” desde la perspectiva de la historia de la vida cotidiana.

**Palabras Claves:** Paisaje sonoro – pasado local – ciudad - imaginación histórica – experiencia educativa

### **Abstract**

This work presents the educational experience developed by the students and teachers of the subject “*Locución 3*” from the Radio and TV Production program belonging to the National University of San Luis. The practice was carried out within the framework of the research project “*Memories and educational practices: from the knowledge construed about the local past to the printed didactic material*”, developed in the same university, which works with the recovery and valuing of the collective memory of the city of San Luis. A workshop was carried out with the purpose of creating the soundscape of the Colonial San Luis considering different situations of daily life back then for which the notions of soundscape were developed from the theoretical and technical point of view. The notions of “imagination and historical empathy” were also considered from the perspective of the daily life history.

**Keywords:** soundscape – local past – city – historical imagination – educational experience

## Introducción

En este trabajo, se dará conocer la experiencia educativa desarrollada en conjunto con el equipo docente y los/las estudiantes de la asignatura “Locución 3”(1) durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2016 de la Universidad Nacional de San Luis, en el marco de las actividades investigativas del Proyecto de Investigación “Memorias y prácticas educativas: del saber construido sobre el pasado local al material didáctico impreso”(2). Se presenta como una instancia educativa que se articula la docencia e investigación, a partir de los contenidos académicos que se abordan en ambos espacios.

Se propuso desarrollar un Taller “Imaginando el paisaje sonoro de San Luis”, el cual tenía como propósito recrear el paisaje sonoro del San Luis Colonial a partir de distintas situaciones de la vida cotidiana en esa época. Esto se desarrollaron las nociones de ‘paisaje sonoro’, ‘imaginación y empatía histórica’ desde la perspectiva de la historia de la vida cotidiana.

## Encuadre dentro del Proyecto de Investigación

Desde el proyecto de investigación “Memorias y prácticas educativas: del saber construido sobre el pasado local al material didáctico impreso” se viene trabajando en continuidad con proyecto anteriores, en la recuperación de la memoria colectiva del pasado de la Ciudad de San Luis como otra forma de hacer historia que recupera las voces e imágenes de un San Luis, que la historia positivista clásica (la historia oficial) ha negado y ocultado: (...) *tradicionalmente en la Provincia de San Luis se ha producido conocimiento histórico desde la lógica positivista, en la cual se privilegia la historia político-militar. Esta es la historia que llega a las escuelas enfatizando en una historia de saberes-mitos, datos y mensajes moralizadores, centrada en las efemérides, donde San Luis cobra existencia en tanto participa de la gesta nacional (casi reducida a la gesta Sanmartiniana).* (Proyecto de Investigación Memorias y Prácticas educativas: 2016, Pág. 1)

Es por eso que buscamos generar un corpus de conocimiento sobre el pasado de la ciudad, desde la vida cotidiana a partir de lo que aporta epistemológica y metodológicamente la Historia Oral, para luego poder generar material didáctico impreso que pueda ser utilizado pedagógicamente en diferentes escenarios educativos formales, como no formales. De esta manera, se estaría problematizando el saber construido en relación a la historia liberal de la provincia de San Luis: (...) *invocando el "espíritu del puntano" o la "puntanidad" como una entidad unívoca para todos los habitantes de la provincia, desconociendo las diferencias*

*regionales, se impone el carácter pragmático de la historia relacionándola con períodos o personajes no estudiados o indagados prejuiciosamente por la historia oficial liberal. Sigue siendo una historia de héroes y acontecimientos político-militares, de tradición hispánica y academicista (Rinaldi, 2004) (Proyecto de Investigación Memorias y Prácticas educativas: 2016, Pág. 1). En este relato histórico donde las experiencias, saberes y voces de amplios colectivos han sido negados, olvidados, callados como es el caso de los pueblos originarios que habitaron estos territorios entre otros sujetos.*

Es por eso que el trabajar con el '*paisaje sonoro*', se convierte en una herramienta pedagógica que permite imaginar un San Luis que ya no está presente desde lo arquitectónico, desde las memorias que viven y trascienden nuestra cotidianeidad.

### **Marco de la actividad dentro de la asignatura "Locución III"**

La asignatura Locución III se ubica en Tercer Año de la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión, es una materia anual que busca profundizar los conocimientos teórico prácticos aprendidos en Locución I y Locución II, y los conocimientos que promuevan el logro de comunicaciones eficaces. Por lo cual en este espacio curricular se espera que los/las estudiantes que cursen durante todo el año puedan lograr una '*competencia comunicativa*' que involucra las competencias discursivas y textuales, como así también las pragmáticas e enciclopédica. Se busca además que los estudiantes puedan poner en juego en la práctica los textos escritos y orales, los elementos sonoros-orales para emitir un mensaje. En este caso se trabaja sobre el paisaje sonoro de la ciudad de San Luis, potenciando la imaginación individual-colectiva a parte de la vida cotidiana del San Luis colonial, generando otro tipo de conocimiento y saberes acerca de la ciudad. Es también una experiencia cultural y una posibilidad para el campo laboral futuro.

Dentro del programa de la asignatura Locución III, se trabajan las nociones referidas a las competencias profesionales del locutor, la gestión y administración de la producción, considerando el campo de la industria cultural, en el cual el '*paisaje sonoro*', implica creatividad y originalidad.

### **Imaginando el paisaje sonoro del San Luis Colonial**

Desde el proyecto de investigación se viene trabajando en la problematización y conceptualización acerca del pasado local de la ciudad de San Luis. Uno de los planteamientos que han surgido es que existen pocos conocimientos y saberes en relación al San Luis Colonial. Las fuentes escritas que hay se basan en el dato descriptivo-histórico del proceso de fundación

de la provincia de San Luis, sobre todo aquello referido a la historia política-institucional de ese periodo histórico. Se toma como referencia los acontecimientos históricos que tuvieron lugar en la América Latina Colonial y particularmente en el territorio de la República Argentina.

Los historiadores que han investigado la fundación y la etapa colonial de San Luis, pertenecen a la historiografía local liberal-romántica, tal es el caso de los trabajos de Víctor Saá (3), Urbano Joaquín Núñez (4), Juan W. Gez (5) y Hugo Fourcade(6) (...) *La identificación con una imagen del pasado supone un alto contenido político porque esa imagen de nuestro pasado direcciona nuestros intereses, opiniones, voluntades, nuestras prácticas sociales en el presente y el futuro. De allí, que la imposición de UNA imagen del pasado es una fuerte apuesta que se juega desde el campo del poder (...) La clase dominante necesita imponer una imagen de pasado (...) que legitime su dominación sobre las clases dominadas.* (Proyecto de Investigación Memorias y Prácticas educativas: 2016, Pág. 1)

Nos referimos a UNA historia de San Luis, en la que los protagonistas han sido los ‘héroes y próceres’ que han gobernado la provincia. Poca referencia hay en relación a cómo era la ciudad de San Luis desde las actividades culturales y sociales de quienes habitaban estas tierras. No quedan registros escritos físicos y visuales de ese San Luis colonial, lo poco que se conoce en relación a ello se encuentra en los archivos históricos que se encuentran en la Provincia de Mendoza, como en el Archivo Nacional de Chile, ya que San Luis en esa época dependía de la Capitanía General de Chile.

Para poder desarrollar esta experiencia educativa-investigativa, se recurrió a las investigaciones de los historiadores mencionados, como al trabajo investigativo que viene desarrollando el historiador y profesor Néstor Menéndez. Para poder ‘imaginar y reconstruir’ el pasado colonial se le efectuó una entrevista al Profesor Néstor Menéndez abordando distintas aristas del San Luis Colonial.

El material histórico recopilado, nos sirvió como insumo para desarrollar este taller, entrecruzándolo con las nociones de ‘imaginación histórica’, ‘empatía histórica’ y ‘paisaje sonoro’, permitiendo construir una mirada distinta del pasado colonial de la ciudad de San Luis.

Cuando nos referimos a ‘imaginación histórica’ nos remitimos a una de las herramientas de la narración histórica que nos permiten llenar los vacíos que ha dejado el conocimiento histórico, para poder comprender el pasado no vivido. El uso de la imaginación histórica pretende dotar de sentido a los acontecimientos históricos a través de la empatía y la contextualización. Según Peter Lee (2004) (...) *Como la imaginación, la empatía tiene asociaciones que son problemáticas para la histórica. Si la imaginación se asocia con lo meramente ficticio, la empatía se asocia con*



*los sentimientos fraternales, con las emociones compartidas e, incluso, con la identificación con otras personas (...) en efecto la empatía en historia es mucho más similar a un logro: es saber lo que alguien (o un grupo) creía (valoraba sentía y quería obtener). Es estar en posición de contemplar (no necesariamente de compartir) estas creencias y de considerar el impacto de estas emociones (y no necesariamente sentirlas). De esta forma, la empatía se relaciona estrechamente con la comprensión.* (Pág. 92). A partir de lo que plantea este autor, el conocimiento histórico se relaciona de manera compleja e integrada con la imaginación y empatía histórica como una posibilidad de viajar en el tiempo, como instrumento útil y necesario del pensar histórico que es a su vez situado, creativo y problematizador.

Esto resulta significativo para poder construir de forma individual y colectiva una *'conciencia histórica'*, que según Santisteban Fernández (2010) (...) *es una conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que establezcamos entre el pasado, el presente y el futuro* (Santisteban Fernández: Pág. 40), es importante desafiarse desde lo que aporta el conocimiento histórico, la imaginación/empatía histórica la posibilidad de constituir una conciencia histórica-temporal. Desde cómo se proyectó esta propuesta de taller (...) la interpretación histórica es una competencia que, básicamente, necesita de tres tipos de procesos: a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; c) la comprensión del proceso de construcción de la historia. (Santisteban Fernández: Pág. 49).

Poder adoptar una conciencia en relación al pasado local de la ciudad de San Luis, posibilitará la construcción de un *'paisaje sonoro'* que se transmitirá/comunicará a quienes quieran imaginarlo y/o recrearlo. Es por esto que en esta construcción de la historia el ciclo de la palabra dicha o escuchada se constituye en parte esencial de la comunicación.

Tanto el proceso del habla como el de la escucha permite al sujeto nuevas comprensiones, la apertura a nuevos horizontes y por ende se constituyen en ejercicios que demandan atención y compromiso a quienes lo llevan adelante.

En un mundo como el presente caracterizado por conexiones tecnológicas virtuales el ejercicio propuesto de construir un paisaje sonoro conlleva a quien lo realiza la escucha receptiva y hospitalaria, donde la necesidad se encumbra en un acto de respeto de percibir al otro, al tiempo o al espacio.

El concepto de *'paisaje sonoro'* tiene sus orígenes en la Universidad Simón Fraser de Canadá, y surge como una noción que permite estudiar el universo sonoro que rodea al sujeto.

R. Murray Schafer (Año) lo definió como un ambiente sonoro que bien puede constituirse desde la construcción de un entorno natural, urbano real o de construcción, es decir un espacio sonoro escuchado y no visto, pero percibido en la construcción subjetiva.

La pieza sonora se compone de tres elementos principales: 1) la tonalidad (tonalite keynote) que en la pieza se constituyen en los sonidos de fondo (viento, agua, animales, presencia de sonidos primarios humanos); 2) señales sonoras (background sound), es decir los sonidos que se encuentran en primer plano y que son percibidos conscientemente (el sonido de las campanas, los pasos de un sujeto); y 3) las marcas sonoras (soundmarks) que permiten en la pieza rescatar el valor simbólico, afectivo y único de lo que se quiere lograr (el golpeteo de la pala en un terreno árido). De esta forma se alentó a la recreación de un paisaje real creado desde imagen sonora.

En el ejercicio planteado a los alumnos de la carrera de Licenciatura en Producción de Radio y TV se buscó que los participantes pudieran construir un paisaje sonoro como fuente imaginaria de los sonidos percibidos y construidos desde las lecturas sugeridas por los integrantes del Proyecto de Investigación sobre el pasado del San Luis Colonial. De esta forma se alentó a la recreación de un paisaje real creado desde una imagen sonora.

El grupo de estudiantes de Locución 3 del año 2016 estuvo dividido en dos comisiones uno que cursa a la mañana y otro a la tarde, con cada uno de los grupos tuvimos dos encuentros.

El primer taller estuvo estructurado para que los estudiantes pudieran interiorizarse de los conceptos paisaje sonoro, imaginación histórica y empatía histórica.

En ese encuentro se destaca la actividad por parte de los/las estudiantes al registrar paisajes sonoros del edificio de la Universidad Nacional de San Luis (edificio del Cuarto Bloque, Parque, fotocopidora, etc.), como paisaje sonoro de las actividades cotidianas que hacen los/as estudiantes en un día de cursada en la universidad. Se dejó como consigna para el segundo encuentro el análisis de documentos escritos referidos al pasado colonial de la ciudad de San Luis.

Durante el segundo encuentro el equipo de docentes de la asignatura realizó un desarrollo teórico de cuestiones técnicas a tener en cuenta cuando se quiere reconstruir el paisaje sonoro, en la segunda parte del taller se proyectó la entrevista realizada al Profesor Néstor Menéndez en el que nos cuenta cómo era San Luis en el siglo XV, XVI y XVII, para luego poder hacer comentarios y entrecruzarlo con el material de lectura que se les dejó al grupo de estudiantes.

Por último, se les dio como consigna final de trabajo: Construir por grupos un paisaje sonoro a partir de cuatro situaciones imaginarias que pudieran haber transcurrido en la ciudad de San Luis durante la época de la colonia:

- “Una noche en la plaza de las Tropas en el San Luis Colonial”
- “Un día de trabajo en una chacra de la ciudad”
- “Un recorrido por un solar ubicado en el radio céntrico de San Luis Colonial”
- “Una procesión religiosa en la actual plaza Independencia en el San Luis Colonial”

Se armaron ocho grupos de trabajos. Cada grupo intentó, con los recursos técnicos que el equipo de cátedra les sugirió utilizar, crear el paisaje sonoro de la época Colonial en San Luis. Para esto cada grupo armó una historia detrás de cada sonido. El producto final se presentó en una carpeta con las explicaciones necesarias y en un CD con los audios: presentación y paisaje sonoro reconstruido.

#### **Imaginando la vida cotidiana del San Luis Colonial a partir del sonido creado**

Después de haber finalizado el trabajo los estudiantes entregaron el material elaborado, junto con su respectiva ficha al equipo de docentes de las asignaturas, para ser entregados Proyecto de Investigación.

El equipo de investigadores escuchó cada uno de los materiales elaborados y se les hizo algunas observaciones y comentarios de lo mismo. Se destaca el nivel de compromiso y el desafío que hubo por parte del grupo de estudiantes al realizar este trabajo, ya que ante la ausencia de evidencias materiales buscaron cómo poder construir ese paisaje sonoro.

Se realizó una instancia en el aula donde los/las estudiantes pudieran escuchar el material que cada grupo elaboró; se hicieron comentarios respecto de cada uno y apreciaciones generales de lo que fue la experiencia de reconstruir el paisaje sonoro de una época histórica en particular.

Después de haber finalizado los talleres y que los estudiantes entregaran los paisajes sonoros elaborados, se propuso evaluar la actividad realizada por medio de una encuesta. La cantidad de alumnos/as que cursó la materia ese cuatrimestre que hizo esta evaluación fue de dieciocho (18) estudiantes.

De la evaluación que los/las estudiantes hicieron marcaron como *fortalezas*: la posibilidad de contar con los recursos técnicos como con la información necesaria en relación al pasado local de la ciudad de San Luis, como así también el desafío de crear un producto sonoro que tenga que ver con el periodo señalado. Mencionaron que hay poco conocimiento acerca de cómo era

San Luis en la época de su fundación y de la etapa colonial. Otro punto que marcaron como fortaleza fue el trabajo en equipo que realizaron.

Con respecto a las *debilidades* señalaron cuestiones referidas al material de lectura que se les acercó (por el enfoque político institucional), como también cuestiones que tienen que ver con la consigna inicial del trabajo, ya que al principio les costó entender que era lo que tenían que hacer.

Son algunos de los aspectos que se pueden recuperar en cuento a lo que fue el procesos de trabajo por el desafío que fue por parte de ellos/as reconstruir el paisaje sonoro de la ciudad de San Luis.

### **A modo de cierre**

Al trabajar con la recreación del pasado colonial de la ciudad de San Luis desde el '*paisaje sonoro*' es una manera de imaginarnos como era la vida cotidiana en ese San Luis, del cual no hay evidencias materiales de cómo fue, más que los datos que aporta la historiografía local que circula en la actualidad.

El tomar como soporte el '*paisaje sonoro*' se presenta como una herramienta metodológica-pedagógica que permite trabajar la '*imaginación histórica*' y '*empatía histórica*' de lo que pudo ser ese San Luis, además de ser un insumo que puede servir para trabajarlo en distintos contextos educativos formales y no formales, como sujetos de la educación.

Este taller llevado a cabo con estudiantes de la asignatura 'Locución 3', es una manera de pensar de qué manera se puede trabajar desde la 'sonoridad' un espacio-tiempo que no está presente entre nosotros/as. Donde las huellas de ese pasado se pueden imaginar y recrear individual-colectiva por parte de quienes lo puedan escuchar; de esta manera pensar como pudo haber sido la vida cotidiana en esa época. Situarnos en un pasado para poder comprender las relaciones sociales existentes, y de esta forma trabajar en generar una conciencia histórica en relación a esa época.

El material producido por los/las estudiantes de esta asignatura, sirve como insumo para el equipo de investigadores/as, para pensar de qué manera podemos generar materiales didácticos que puedan llegar a distintos escenarios socio-educativos donde se reconstruya el San Luis Colonial.

### **Notas**

\*.- Docentes Investigadoras de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

- 1.-Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Producción de Radio y Televisión. Plan de Estudio 012/09.
- 2.- Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas. Proyecto de Investigación: "Memorias y prácticas educativas: del saber construido sobre el pasado local al material didáctico impreso. (2016-2019).
- 3.- Saá, Víctor (1947) San Luis Ciudad Cabildo 1594-1800. Fondo Editorial Sanluiseño. Gobierno de la Provincia de San Luis.
- 4.- Núñez, Urbano J. (1996) Antología de Historia. Fondo Editorial Sanluiseño. Gobierno de la Provincia de San Luis.
- 5.- Gez Juan W (1996) Historia de San Luis. Fondo Editorial Sanluiseño. Gobierno de la Provincia de San Luis.
- 6.- Fourcade Hugo Arnaldo (1994) Los cuatro siglos de San Luis. Tomo 1. Fondo Editorial Sanluiseño. Gobierno de la Provincia de San Luis. Fourcade, Hugo Arnaldo - (1994) San Luis Urbe Heroica Denodada e invicta. Colección Privada.

#### **Material bibliográfico utilizado en los Talleres:**

- Cicerchia, Ricardo "Historia de la vida privada en la Argentina" Volumen IV- Cuyo. Capítulo I (págs. 31 a 42)
- Fernández, Mirta y otra "El tiempo histórico en la conformación de la provincia" Capítulo 2 El desafío de querer ser ciudad, Capítulo 3 Entre la defensa de la jurisdicción y la organización institucional. (págs. 21 a 73)
- Menéndez, Néstor "Breve Historia de San Luis" (pág. 2 a 10)  
"Guía histórica de San Luis" (pág. 27; 65-66; 107)
- Núñez, Urbano "Historia de San Luis" Capítulo IV. Afirmación de San Luis en el siglo XVIII. (págs. 73 a 106)
- RODRIGUEZ, Julio "Evolución histórica institucional del Régimen Municipal de San Luis" (págs. 237 a 239)
- Sosa Loyola, Gilberto "La fundación de San Luis" Cap. 3º a 8º (págs. 31 a 48)
- Tobares, Jesús Liberato "Médicos y boticarios puntanos de antaño"- La primera noticia. Los primeros médicos. (págs. 15 a 19)
- Autores Varios La monarquía y la organización local (págs. 226 a 242)

#### **Bibliografía:**

- LEE PETER (2004) La imaginación histórica. Memoria & Sociedad. Volumen 8. Nº 12. Junio- Diciembre 2004.
- SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ ANTONI (2010) La formación en competencias de pensamiento histórico. Clio & Asociados. Universidad Autónoma Barcelona.
- SCHAFER RAYMOND MURRAY (1969) El paisaje sonoro. Un manual para el maestro de música moderno. Editorial Ricordi.
- PROYECTO DE INVESTIGACIÓN MEMORIAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS. (2016-2019) Marco teórico hipótesis de trabajo. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

## **Experiencia de investigación en la escuela Normal Juan Pascual Pringles (ENJJP): reflexionando sobre nuestras prácticas**

### **A Research Experience in Juan Pascual Pringles Normal School: reflecting on our practices**

Gamboa Cinthya Claudia, Barroso Claudia Ana, Sosa Carolina Gabriela ([carolinagsosa@gmail.com](mailto:carolinagsosa@gmail.com)) Escuela Normal Juan Pascual Pringles (ENJJP) Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina

#### **Resumen**

Somos docentes de nivel medio de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, que nos emprendimos en esta hermosa tarea de reflexionar sobre nuestras prácticas. Investigar y dar a conocer lo trabajado durante más de 3 años en un trayecto de formación sobre investigación.

El trabajo contextualiza la experiencia, realiza un breve desarrollo de la temática estudiada, la metodología empleada y las categorías construidas que permitieron revisar la práctica docentes, específicamente se analiza *el empleo de las TIC en las prácticas de enseñanza en el 6° año del Bachillerato Administrativo de la Escuela Normal Juan P. Pringles*.

Finalmente realizaremos algunos comentarios acerca de las diferentes dificultades y desafíos que se nos presentaron en el trabajo de investigar.

**Palabras clave:** Experiencias Educativas. Innovación. Investigación-acción.

#### **Abstract**

As high school teachers of Juan Pascual Pringles Normal School, we undertook the task of reflecting on and researching into our own practices. The purpose of this article is to make known our three-year-long project about research formation. The work contextualizes the experience and presents a brief development of the subject studied, the methodology used and the categories construed that allowed to revise the teaching practices, specifically the use of ICT in the teaching practices in the 6th year of the Administrative Bacalaureate of the mentioned school. We also reflect on the different difficulties and challenges we faced during the research.

**Keyword:** Educational Experiences – Innovation - Action-research

#### **1.- Introducción:**

La experiencia educativa que queremos dar a conocer es la vivida en la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, en el ciclo superior de dicha escuela. Al ser docentes que nos desempeñamos únicamente en el nivel medio no tenemos demasiadas experiencias en la investigación, sólo aquellas que se nos han presentado a lo largo de nuestra carrera en determinadas ocasiones como la tesis, trabajos de investigación etc., enmarcadas dentro de alguna carrera o curso de

posgrado. Es por ello que emprendimos esta hermosa tarea de reflexionar sobre nuestras prácticas, investigar y dar a conocer lo trabajado durante más de 3 años de investigación, dicha investigación se encuentra encuadrada dentro del Proyecto de Innovación Educativa - PIE- trayecto de formación en servicio, de la UNSL.

La implementación de este trayecto implicó la constitución de equipos docentes-investigadores desde el postulado que la práctica investigativa, faceta del oficio docente, no reconocida ni ejercida sistemáticamente en nuestra institución.

Por resolución se determinan los posibles espacios de Investigación, ellos fueron: I Nivel Áulico. II Nivel Institucional y III Nivel Escuela y Comunidad. Su objetivo general es: Generar condiciones de posibilidad para el cumplimiento de los mandos institucionales de generación de conocimientos y transformación de prácticas. Dicha actividad se organizó en el dictado de dos Seminarios Taller y una Tutoría y Orientación del Trabajo de Campo.

La idea de compartir nuestra experiencia se debe a que en principio lo vimos como algo medianamente sencillo y fácil, que no nos implicaría demasiado tiempo o que no nos sería un problema, sin embargo, fue totalmente diferente a como lo habíamos imaginado. Tuvimos en muchas ocasiones ganas de rendirnos, desfallecer por la fatiga y los tiempos acotados que teníamos, y cuando hablamos de tiempo, no sólo del tiempo que tuvimos que dedicarle a la investigación ( como por ejemplo determinar ¿qué tipo de investigación queríamos realizar, quiénes serían nuestro sujetos de investigación , cual sería nuestro campo de investigación? etc...) aunque parezca tarea fácil, decidirnos qué de nuestras prácticas docentes queríamos investigar, de todas las opciones que teníamos se nos planteaba el inconveniente de llegar a un acuerdo de consensuar un objeto de estudio. En lo único que estábamos convencidas era que queríamos generar conocimiento, observar, prestar atención, agudizar nuestros sentidos para fortalecer diferentes estilos de enseñanza, y desarrollar nuevas herramientas didácticas pedagógicas útiles, pertinentes y válidas sobre nuestras prácticas y la de nuestros colegas.

## **2.- Aportes de la investigación a la práctica docente**

El punto de partida de nuestra investigación consistió en conocer las utilidades, el empleo o no de las nuevas tecnologías en la enseñanza en el Bachillerato de la ENJJP, su impacto en la enseñanza como recursos en las propuestas innovadoras que implementen los docentes.

La investigación nos permitió estudiar con mayor profundidad la pertinencia de algunas de las herramientas tecnológicas que utilizamos cotidianamente y otras que emplean nuestros colegas.

Nos permitió abrir nuestras mentes, a tener una mirada distinta de un mismo objeto, de compartir, analizar y socializar con nuestros colegas sobre la pertinencia, efectividad y validez, de las TICs en cuestión. Nos brindó la posibilidad de articular y complementar más de una herramienta tecnológica. Y principalmente adquirimos la destreza de evaluar con TICs, lo cual fue todo un desafío, porque hasta el momento nos había resultado imposible evaluar con TICs por diferentes motivos; para algunas nos parecía que el tiempo no era el suficiente, otra opinaba que no era pertinente, que el alumno tenía la posibilidad de copiar y pegar que debíamos tener mayor control etc... Realmente hoy estamos en condiciones de afirmar que se puede evaluar con TICs, que existen varias formas y herramientas tecnológicas para evaluar (entre ellas editar en google drive diferentes documentos, realizar mapas conceptuales con un programa llamado *cmaps tool* y no nos olvidemos de la participación en algún foro, es realmente emocionante leer la producción de los alumnos.

Esta investigación fue abordada desde una lógica cualitativa, a partir de entrevistas semi-estructuradas a docentes que desempeñan sus prácticas en del 6to año del Ciclo Orientado del Bachillerato en Administración de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles. El análisis consistió en la construcción de categorías a partir del discurso de los docentes respecto al uso de las nuevas tecnologías en las aulas, sus inquietudes, sus ansiedades e incertidumbre manifestada durante las entrevistas. En este sentido los ejes abordados fueron:

#### **AULAS AMPLIADAS:**

En palabras de los entrevistados:

*...“si, me permite realizar clases más dinámicas, entretenidas e innovadoras. Me permite ampliar los tiempos áulicos, **porque lo que no se termina en clase se puede continuar en su casa”...***

*..“Si, como dije anteriormente **me facilita interactuar con los alumnos sin estar en presencia de ellos... es muy útil también por que adquieren cierta autonomía y van regulando su aprendizaje”...** Entrevistado N° 1.*

*.... Y lo que he optado es que cuando no podemos trabajar en la escuela se lo llevan para trabajar en su casa donde tengan conexión, y puedan realizar la tarea” Entrevistado N° 2.*

*....“parte que **me permite trabajar en otros momentos con ellos, no únicamente en el aula. En la casa pueden buscar información leer, aprender estudiar. Es muy útil en ese sentido más por ahí nosotros con los paros nos es súper útil”...** Entrevistado N° 3:*



## LAS TICs NO LLEGAN A LA EVALUACION

En palabras de los entrevistados:

*“utilizo las herramientas en todo momento, para comenzar un contenido, continuar otro, hasta para evaluar, esto último con mucha dificultad por el escaso grado de veracidad.*

**Entrevistado N° 1.**

¿Por qué consideras que no es veraz? *Porque pueden responder las consignas de la evaluación empleando métodos de búsqueda en internet o lo realizan con ayuda de alguien, no sé realmente o quizás yo no sé cómo armar un examen de forma tal que no se copien. Lo que si les permito, es exponer diferentes temas y emplear algún soporte o herramienta tecnológica, por ejemplo pueden armar algún mapa conceptual utilizando un programa gratuito que se encuentran instalados en todas las computadoras llamado de cmap tolos, pueden hacer power point, prezi también los utilizan mucho para exponer o defender algún trabajo. Eso sí, lo considero con un alto grado de veracidad ya que lo emplean como soporte de lo que han investigado o estudiado.*

... *“creo haber contestado anteriormente... es muy difícil realizar una evaluación de calidad utilizando la tecnología sobre todo porque las clases duran un módulo. Así que yo **evalúo con evaluaciones tradicionales.** ¿En que pueden mejorarse? ¿Cómo? tener tiempo disponible, y dinero porque algunas hay que pagar los programas y en otros la capacitación ¿Cómo ha ido sorteando esos obstáculos? Trabajando algunos ejercicios en la casa donde la conectividad es mejor, y últimamente traigo un pen drive con todo lo que voy a necesitar.-*

**Entrevistado N° 2.**

*“Huy la evaluaciónnnnn..... Para evaluar puedo llegar a emplear las tics en el caso de que los alumnos expongan un tema y que empleen algunas herramientas que le sea fácil de emplear, después si empleo otra forma de evaluar con las tic es mi tema pendiente, me ha costado y por ahí me falta más capacitación específica”*

**Entrevistado N° 3.**

*“Las evaluaciones las tomo como siempre en forma escrita u oral nunca empleo las tic”...*

## EXIGENCIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Al respecto dicen:

*“Surgió como iniciativa personal, luego fui perfeccionando por exigencias del sistema, el cual no reconoce en la mayoría de las veces como capacitación en servicio.”*

**1.**

*“Lo que me llevo a la capacitación ha sido primero porque la mayoría de los cursos eran con puntaje docente, **es decir a causa de una exigencia del sistema educativo.** Después porque me han interesado ciertos temas y porque llego un momento en que era obligatorio saber aplicar la tecnología ya que si no lo usábamos estábamos desactualizados”... Entrevistado N° 2.*

*...“Por un poco de todos pero principalmente y en un comienzo como una exigencia del sistema”...*

**Entrevistado N° 3.**

*“...Pero si te exigen que te capacites y emplees las tic”...*

*¿Quién le exige? ...“En la escuela, el sistema en sí, porque en la mayoría de las escuelas se pretende que todos trabajen con la compu, porque viste que el gobierno ha dado compu; también está el tema del wifi. Pero nosotros no estamos preparados para manejar diferentes programas que son re útiles y estamos perdidos en muchos casos.*

***Y si te capacitan lo tenemos que hacer fuera del horario de clase,** ósea que tengo que ocupar mi poco tiempo de descanso para hacer las capacitaciones. **Entrevistado N° 3.***

#### **OBSTACULOS O DIFICULTADES QUE HAN ENCONTRADO EN LA IMPLEMENTACION DE LAS TICs.**

. En palabras de los docentes:

*“...Mi mayor desafío es lograr concluir una clase es decir poder hacer el cierre de la misma, siempre me quedo a mitad de camino....por diferentes razones,... **no funciona internet, no tengo los medios por ejemplo el proyector. O lo chicos no traen su compu ....creo que la más relevante es el escaso tiempo que tengo frente a los alumnos ....Es por eso que muchas veces lo terminan en su casa donde tienen mejor conexión.***

*¿Cómo ha ido sorteando esos obstáculos? dando actividades extracurriculares,... acortando los contenidos, editando los videos para poder concluir las clases, etc. **Entrevistado N° 1.***

*...“En mi disciplina se pueden utilizar software libre como: excel, word. Y pero también hay que buscar software específico y hay que comprarlo y es caro!.... aparte que sería bueno tener capacitaciones en determinados programas así podemos trabajar con los chicos, sino muchas veces las herramientas que tenemos no son Las más adecuadas a las materias que dictamos...”*

**Entrevistado N° 2.**

*...“Desafíos.... **En una primera instancia el temor a no saber utilizarla a no poder manejarla bien a la compu.***

*Con respecto a los inconvenientes **son más referidos a los medios que existen en la escuela, por ejemplo con los proyectores,** que muchas veces no se encuentran disponibles o en ciertos*

horarios no hay quien los entregue o son pocos con respecto al plantel docente. Otro inconveniente es que por ahí en el área nuestra no tenemos manejo de ciertos programas específicos que necesitamos capacitación propia. Como también ciertos juegos en donde los chicos empleen los conocimientos de las materias"... ¿Cómo ha ido sorteando esos obstáculos? .....hummmmm. **Con paciencia y teniendo siempre un plan b ya que muchas veces uno planifica la clase en base a un medio o herramienta y me ha pasado que lo quiero utilizar y no puedo, o no hay conectividad**, lo que imposibilita que los chicos trabajen en su computadora buscando o trabajando con google drive. Y lo que he optado es que cuando no podemos trabajar en la escuela se lo llevan para trabajar en su casa donde tengan conexión, y puedan realizar la tarea.

### **Entrevistado N° 3.**

"Te conté antes un poco de todos estos obstáculos pero también el hecho de que no hay internet y no se puede trabajar. La rapidez de los alumnos a manejar todas las herramientas... y uno no los puede controlar. La necesidad nuestra de capacitarnos en programas específicos al área. **Entrevistado N° 3.**

..."Si pero me preocupa que al resolver rápidamente la consigna propuesta, los alumnos se dispersan.....heeeee

**las propuestas áulicas, deben estar planificada con mucha precisión** en cuanto al manejo del tiempo y espacio recordemos que los alumnos son hiperactivos con la tecnología, ellos tienen la capacidad de hacer varias cosas a la vez casi en forma simultánea trabajan en la consigna, revisan el facebook, mandan un wsatsapp, buscan información etc.etc..... y tendría mucho más para contar. **Entrevistado N° 3.**

¿QUE MAS PARA DECIR?..... **A mí personalmente me lleva mucho tiempo trabajar con la tecnología porque son muchas las variables que están en juego al momento de aplicar las tic..."**

### **¿ES POSIBLE LA INNOVACION?**

Al respecto mencionan

"He **realizado varias capacitaciones me gusta actualizarme no solo para mis alumnos sino también para poder ayudar a mis colegas**,.....las más recientes son referidas a la creación de historietas "Kindle Comic Creator", "voki"es un programa que permite a los alumnos insertar texto y el avatar lo transforma en audio o viceversa,..... cuanto tiempo Con diferentes tiempos, lo más reciente fue una especialización que tenía varios módulos específicos de mi profesión con una duración de 2 años... en el medio hice otras **capacitaciones en forma virtual.**

**Como grabación en vivo de autollamada y luego subirlas a youtube.... Fue para mí una experiencia muy agradable fue un desafío que me costó mucho al principio”**

**¿Le interesa porque?**

*“Siii.. Me permite **realizar clases más dinámicas, entretenidas e innovadoras. Me permite ampliar los tiempos áulicos, porque lo que no se termina en clase se puede continuar en su casa”***

**¿Emplea las TICs en el proceso de enseñanza?**

*“Si, como dije anteriormente me **facilita interactuar con los alumnos sin estar en presencia de ellos... es muy útil también por que adquieren cierta autonomía y van regulando su aprendizaje”.***

**¿En caso de ser positiva desde cuando las utiliza y porque... en que instancia del proceso de enseñanza y cómo las emplea?**

*“Utilizo las herramientas en todo momento, para comenzar un contenido, continuar otro, hasta para evaluar, esto último con mucha dificultad por el escaso grado de veracidad”*

**¿Qué aspectos positivos ha podido descubrir del empleo de las tics el aula?**

*“**Me gratifica saber que a los alumnos les agrada que utilicemos diferentes estrategias de enseñanza, se hace más amena la clase , logras mayor concentración y compromiso con los temas desarrollados, los alumnos se sienten más confiados y te sugieren diferentes estrategias que en la mayoría de los casos son mejores que las nuestras”***

**¿Utiliza las tics que existen en el aula o usted aporta un software diferente?**

*“Utilizo los que la escuela me facilita y en ocasiones traigo los propios. Pen- drive, parlantes, etc.....*

*Puedo relacionar contenidos de mi materia específicamente y aplicar contenidos de otras materias para resolver situaciones planteadas, se pueden integrar distintos espacios curriculares y eso es muy valiosos”*

**¿Utiliza las tics que existen en el aula o usted aporta un software diferente?**

*“En mi disciplina se pueden utilizar software libre como: excel, word. Power point y pero también hay que buscar software específico y hay que comprarlo y es caro!.... aparte que sería bueno tener capacitaciones en determinados programas así podemos trabajar con los chicos, sino muchas veces las herramientas que tenemos no son Las más adecuadas a las materias que dictamos” **Entrevistado N° 1.***

*“Si las empleo dependiendo de los contenidos que voy a desarrollar, por ahí empleo la **búsqueda en internet guiada, sugiriéndole algunas direcciones, paginas, también prezi,***

*porque es una herramienta que me permite insertar audios, imágenes. Por ejemplo al finalizar cada unidad trabajamos con un programa llamado Cmap tolls, donde hago un cierre de cada unidad y ellos lo expresan por medio de este programa”... Entrevistado N° 2.*

*“...Me interesa incorporar la tic en la enseñanza porque los espacios curriculares en la que soy docente la tecnología, es una herramienta cotidiana como.... confección de factura, fórmulas de interés simple y compuesta, programas como liquidación de sueldos, se puede visualizar los contenidos conceptuales aplicados en gráficas y sus análisis, fórmulas, relaciones entre variables lo que quiero significar es que los alumnos adquieran competencias que le permitan afianzar los contenidos”*

*“Si pero me preocupa que al resolver rápidamente la consigna propuesta, los alumnos se dispersan .....heeeee”*

*las propuestas áulicas, deben estar planificada con mucha precisión en cuanto al manejo del tiempo y espacio recordemos que los alumnos son hiperactivos con la tecnología, ellos tienen la capacidad de hacer varias cosas a la vez casi en forma simultánea trabajan en la consigna, revisan el facebook, mandan un whatsapp, buscan información etc.etc..... y tendría mucho más para contar...”*

*“...A mí personalmente me lleva mucho tiempo trabajar con la tecnología porque son muchas las variables que están en juego al momento. Personalmente me lleva mucho tiempo trabajar con la tecnología porque son muchas las variables que están en juego al momento de aplicar las tic”. Entrevistado N° 3.*

### **3.- Reflexiones finales: dificultades del docente investigador en la escuela**

Muchas veces se les exigen demasiadas cosas a la escuela y, por lo tanto, a los docentes. Estos tienen que responder a múltiples demandas: enseñar bien a los alumnos, cuidarlos, en muchos casos alimentarlos, contenerlos, acompañar a las familias, capacitarse, estar actualizado, organizar a la comunidad, detectar abusos, ampliar la participación social, entre otras funciones que hacen pensar en el nuevo rol de los docentes y en la redefinición de la escuela como institución.

También dentro de la investigación pudimos encontrar una fuerte pasión por la tarea que realizan los docentes entrevistados, que la plasmamos en una de las categorías que surgieron de las entrevistas realizadas y que si bien no nos pareció oportuno tomarla como categoría de reflexión y análisis; quisimos dejar constancia de ella ya que ella en muchas ocasiones influye en forma negativa o positiva en la práctica docente diaria.

Es por todo lo expuesto que muchas veces no alcanza solo con la pasión amor e interés que los docentes le ponen a su tarea sino que debe existir tanto políticas nacionales provinciales; es decir que el Estado debe plantear las condiciones adecuadas y también en cada escuela debe haber responsabilidad por el perfeccionamiento de cada docente como así también contar con la infraestructura necesaria, y a su vez con una adecuada motivación en el personal

Todas estas exigencias, obstáculos en la tarea docente, llevan a un desgaste de la misma. Considerando de gran importancia y necesidad el espacio para la reflexión y debate de nuestras prácticas dicho espacio debe ser dado quizás en el destino de horas de investigación pagas, horas que no sumen más tareas a las actividades ya realizadas sino que ayude a mejorar cada día un poco más la práctica docente por medio de una visión del docente en donde se valore su capacitación su compromiso con la tarea su mirada reflexiva y critica que solo él puede aportar ya que es el que se encuentra cada día frente al desafío de enseñar en contextos cambiantes. El docente en el nivel medio no tiene un tiempo destinado a la reflexión al análisis de sus prácticas, nos vemos desbordados con diferentes exigencias que hace en muchos casos nuestras prácticas rutinarias mecánicas. Por ello es que agradecemos la posibilidad que nos brindó este seminario – Taller para iniciarnos en esta bella y escasa tarea que es la investigación.

### **Bibliografía**

[1] aula 1 a 1 aula aumentada publicada en agosto 2010 Cecilia Sagol.

Barberá E. y Badia A., Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Machado Libros, Madrid, 2004.

Burbules, N. y Callister T. Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires, Granica, 2008

Litwin E. (compiladora), Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2005.

[2] Espacio para Docentes tic activos del programa escuela 2.0

[http://www.escuela20.com/investigacion-herramientas-cosn/articulos-y-actualidad/seis-obstaculos-para-implantar-las-tic-en-educacion\\_2580\\_42\\_4075\\_0\\_1\\_in.html](http://www.escuela20.com/investigacion-herramientas-cosn/articulos-y-actualidad/seis-obstaculos-para-implantar-las-tic-en-educacion_2580_42_4075_0_1_in.html).

[3] UNESCO. (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

[4] Ruíz Palomo J.M (2009) la evaluación del alumnado al incorporar las TIC congreso internacional sobre el uso y las buenas Practicas con TIC. Recuperado en abril de 2015.

[http://palotic.es/wordpress/wp-content/uploads/2009/12/la-evaluacion-al-incorporar-las-tic\\_jose\\_maria\\_ruiz\\_palomo.pdf](http://palotic.es/wordpress/wp-content/uploads/2009/12/la-evaluacion-al-incorporar-las-tic_jose_maria_ruiz_palomo.pdf)

## La intervención pedagógica en el ámbito de la animación sociocultural

### Pedagogic intervention in sociocultural animation settings

Giunta, Anabella <sup>(1)</sup> (agiunta423@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina

#### Resumen

En este artículo, se compartirá una experiencia pedagógica con adultos mayores en centros de jubilados y pensionados de la ciudad San Luis, en el marco de los talleres que ofrece el INSSJP-PAMI. Luego del relato, se realizará una mirada de esta experiencia desde algunos aportes del ámbito de la Animación Sociocultural, para concluir con algunas reflexiones finales que hacen - en estos contextos- al trabajo del licenciado en Ciencias de la Educación.

El pedagogo como animador en este ámbito, en particular en su relación con los adultos mayores, debe por un lado, asumir el desafío de intervenir en nuevos contextos que no le proporcionan el factor tranquilizador “de lo conocido” y al mismo tiempo, propiciar y promocionar la participación ciudadana así como la producción cultural comunitaria, superando el ámbito meramente asistencial y penetrando directamente en la promoción de la comunidad.

**Palabras Claves:** Intervención pedagógica - Animación Sociocultural - Adultos mayores - Centro de Jubilados y Pensionados - PAMI

#### Abstract

This paper describes a pedagogic experience which unfolded in the workshops offered by INSSJP-PAMI to adults attending retirement centers in the city of San Luis. This experience will be analyzed in the light of some aspects of Sociocultural Animation. The underlying purpose is to draw conclusions and final reflections about the work of Licentiates in Education Sciences.

As actors in these settings and in their relationship with adults, educators should assume the challenge to intervene in new contexts which do not have provide them with the reassurance of “what is known” for them. Likewise, educators should promote citizen participation and community cultural production, thus going beyond interventions and penetrating directly in the community promotion.

**Keyword** Pedagogic intervention – Sociocultural Animation – Older adults – Retirement centers – PAMI

## 1.- Introducción

En este artículo, se compartirá una experiencia pedagógica con adultos mayores en centros de jubilados y pensionados de la ciudad de San Luis, en el marco de los talleres que ofrece el INSSJP-PAMI. Luego del relato, se realizará una mirada de esta experiencia desde algunos aportes del ámbito de la Animación Sociocultural, para concluir con algunas reflexiones finales que hacen -en estos contextos- al trabajo del licenciado en Ciencias de la Educación.

Es pertinente comenzar por el concepto de educación permanente. Compartimos con Abraham Pain (1996) la concepción de la educación permanente como un enfoque que cuestiona el monopolio del sistema formal sobre la educación, integrándolo como un proceso global que se comprende como uno de los factores posibles de la actividad educativa. En este sentido, el concepto de educación permanente aparece como un elemento renovador de la tradición escolar. Tiene una característica nueva, ya no es sólo la educación ofrecida sino que es la educación demandada; ya no es la oferta la que lanza el proceso sino que es la demanda la que lo inicia y guía. Por ello, este concepto es revolucionario en la medida en que cuestiona las estructuras de los sistemas educativos. Es el desafío de la complejidad, la inserción de la educación en la vida cotidiana extrayéndola de ese invernadero que la aísla de la actualidad social, política y económica. Esto implica que la educación debe asumir las contradicciones de la vida social y pensar que los actores interesados, puedan llegar a producir transformaciones.

La noción a la que nos referimos, pone en evidencia un nuevo público para la educación, que concibe el proceso no como la acumulación de niveles educativos, proceso finito, sino como un proceso abierto donde la aparición del adulto como demandante de educación permite cuestionar a este conjunto e interrogarlo sobre sus objetivos, en nuestro caso, dentro del ámbito de la Animación Sociocultural.

Este ámbito, es definido por Ander Egg (1986:125), como *un “conjunto de técnicas sociales que, basadas en una pedagogía participativa, tienen por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias que con la participación activa de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad determinada, y se manifiestan en los diferentes ámbitos de las actividades socio-culturales que procuran el desarrollo de la calidad de vida”*. Además el autor describe como propias de la animación sociocultural estas características:



- Más que una metodología, la animación consiste en un conjunto de prácticas y de acciones destinadas a generar procesos de participación activa y compromiso personal en el mayor número posible de personas.
- La animación tiene dos referentes constantes que determinan la adecuación de la metodología: la práctica de la misma gente y el nivel de conciencia que tiene la gente que participa en estas actividades.
- Estas prácticas de animación son voluntarias y responden a necesidades de formación y de acción no satisfechas en el ámbito de las instituciones existentes.
- Las prácticas y actividades de animación no requieren de los participantes un nivel previo en cuanto a diplomas o estudios formalizados.
- Las actividades y la función de formación se desenvuelven, por lo general, fuera de las instituciones educativas y los equipamientos culturales tradicionales. Suelen realizarse en centros que tienen cierta significación en la vida social y comunitaria.
- La significación última de la animación sociocultural (su intencionalidad) viene dada por el marco ideológico-político desde el cual se llevan a cabo los programas.

Las características antes mencionadas, se ponen de manifiesto en el relato de la experiencia, objeto de este trabajo.

## **2.- Contexto de la experiencia**

A los fines de contextualizar la experiencia, es importante indicar algunas características de las instituciones que funcionan de manera articulada. Éstas son el INSSJP-PAMI, a través de sus Programas Nacionales y los Centros de Jubilados y Pensionados de la ciudad San Luis.

### **2.1.- Breve referencia histórica de la Institución PAMI**

PAMI refiere a las siglas con que la mayoría de la población, identifica el eslogan que en sus comienzos hacía alusión al Programa de Atención Médica Integral. Sin embargo, su nombre institucional es Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (INSSJP).

El PAMI se crea el 13 mayo de 1971 durante el gobierno del presidente de facto Alejandro Lanusse y bajo la iniciativa de su Ministro de Bienestar Social, Francisco Manrique a través de la sanción de la Ley 19.032. Esta ley surge ante la necesidad de brindar atención médica, social y asistencial a una población que requería resolver problemáticas específicas a su edad: los adultos mayores.

PAMI fue la primer Obra Social donde los destinatarios eran en su mayoría adultos mayores, convirtiéndose de esta forma, en la obra social pionera y precursora en atención a la tercera edad, tanto a nivel regional como internacional.

En sus comienzos, PAMI prestó sus servicios a los afiliados de Capital Federal. A lo largo de su trayectoria, se ha ido consolidando y extendiendo a lo largo y ancho de todo el territorio nacional. En la actualidad asume el rol de la Obra Social más grande de Latinoamérica y una de las más grandes del mundo en su tipo.

La ley le otorga carácter de persona jurídica de derecho público no estatal, autónoma y autárquica, con individualidad financiera y administrativa(2).

Los ingresos de la Institución reposan fundamentalmente en un sistema contributivo, de allí que en la actualidad un 78% de ellos surge de los aportes y contribuciones de los trabajadores activos, un 4% del producido de inversiones y un 18 % del aporte de los pasivos afiliados. A su vez, la ley prevé los aportes del Tesoro Nacional y la ley de presupuesto de cada año realiza un estimativo para el INSSJP - PAMI, el que luego se efectiviza a través de resoluciones aprobatorias, emitidas por el Instituto.

## **2.2. El Programa HADDOTMA y el Programa Nacional de Promoción y Prevención Socio-comunitaria**

En los últimos diez años, el INSSJP ha implementado una serie de programas nacionales que tienen como propósito mejorar la calidad de vida de sus afiliados con una política de prevención y tratamiento no medicamentoso. Dos de estos programas son: el Programa HADDOTMA y el Programa Nacional de Promoción y Prevención Socio-comunitaria.

**El Programa HADDOTMA** es una continuidad del Programa HADOB, y constituye una estrategia por la que el Instituto fortalece sus políticas de salud para la detección y tratamiento de las Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT), con un enfoque de atención humanizada y centrada en el paciente. El objetivo general es *“mejorar la calidad de vida de los afiliados del Instituto, mediante acciones sanitarias de vigilancia e intervención, sensibles y efectivas, que a través del primer nivel de atención (médico de cabecera del afiliado) optimicen los métodos*

*diagnósticos, de detección y tratamiento validados, medicamentosos convencionales y no medicamentosos (ATNM)*". Este programa alcanza a pacientes con Hipertensión Arterial, Diabetes Mellitus, Dislipemia, Otros Trastornos Metabólicos y Alzheimer y promueve la reinserción de las personas con ECNT consideradas *"autoválidas e interactuantes con su medio"*, a fin de promover en ellas aptitudes personales y grupales en el marco de una política positiva en salud que disminuya la morbilidad de pacientes con enfermedades crónicas (Resolución N° 616/15 INSSJP).

Este Programa se basa en dos ejes: eje movimiento y eje educación para la salud, cuya implementación se lleva a cabo en los centros de jubilados donde se desarrollan talleres de actividad física como yoga, gimnasia, expresión corporal; y talleres de alimentación saludable. Estos talleres en San Luis están a cargo de dos talleristas, una profesora de gimnasia y una nutricionista respectivamente.

**El Programa Nacional de Promoción y Prevención Socio-comunitaria** tiene como propósito *"incrementar las oportunidades de la salud integral de los afiliados, en términos de autonomía funcional, participación en el control de sus patologías, integración social y ejercicio de la ciudadanía, con la intervención en las situaciones de riesgo a las que están expuestos por vulnerabilidad social y fragilización personal durante el proceso de envejecimiento a través de la creación de un espacio operable en relación a esos factores de riesgo mediante relaciones participativas, asociativas y vinculares"* (Resolución N° 585/08 INSSJP).

Este programa se desarrolla a través de actividades recreativas, de ocupación del tiempo libre, de contención grupal. Se proponen actividades de estimulación de capacidades específicas como técnicas mediatizadoras, basadas en la participación social y la actividad compartida, orientadas a las potencialidades y no a las pérdidas, contemplando el respeto a los deseos y expectativas de los afiliados, para lograr la participación e integración sustentable del beneficiario como ciudadano en su medio socio-comunitario. Dicho programa incluye talleres de yoga, pintura sobre tela, folclore, coro, etc.

En 1982<sup>(3)</sup> se reconoce por primera vez la acción educativa en la tercera edad desde tres modalidades: la primera se basa en medidas preventivas para preparación a la jubilación; la segunda modalidad tiene por objeto mejorar la situación de las personas ya jubiladas desde la

acción cultural y social; y la tercera, se encamina a la propuesta de programas con el fin de educar a la sociedad en relación con los adultos mayores, ya que la causa de la marginación de éstos no se debe tanto a ellos mismos, sino a la sociedad. Pensamos que los Programas antes citados responden a la segunda y tercera modalidad de acción educativa, que asimismo se correspondería con el modelo propuesto por Limón Mendizábal (2002) denominado modelo de desarrollo, el cual se basa en la necesidad de redefinir la vejez como una etapa diferente de la vida pero también plena de posibilidades.

### **2.3. Los Centros de Jubilados y Pensionados.**

El conjunto de talleres que ofrece PAMI se desarrollan en los Centros de Jubilados y Pensionados a partir de la demanda espontánea de los adultos mayores. En otras partes de Argentina, los talleres se llevan a cabo además de los Centros, en otras instituciones como por ejemplo Iglesias Evangélicas.

Los Centros de Jubilados y Pensionados son organizaciones autogestionadas, conformadas por personas mayores que constituyen el ámbito natural para el desarrollo de múltiples actividades que permiten la expresión y la socialización de sus inquietudes; además son espacios de contención, recreación, esparcimiento e intercambio y son entidades sin fines de lucro que comenzaron a desarrollarse fuertemente en Argentina hace más de 30 años. Tienen un sistema de conducción democrática con horizontalidad; sus asociados eligen su Comisión Directiva y se desglosan en diversas subcomisiones, con el fin de mantener la participación de todos sus miembros. Los representantes de los Centro de Jubilados, tienen la función de llevar información sobre las actividades de la entidad a sus respectivos barrios como así también escuchar inquietudes y sugerencias de los socios, estableciendo el nexo entre la entidad y los afiliados de cada comunidad, manteniéndose en contacto permanente con la Comisión Directiva de la entidad para la toma de decisiones y realización de actividades. De esta manera se consolida la interacción entre el Centro de Jubilados y la comunidad.

Aunque estos Centros tienen personería propia y no forman parte del INSSJP - PAMI, cuentan con su total apoyo en función del compromiso con sus afiliados y con la comunidad. Actualmente se conforman bajo la modalidad de cogestión o gestión asociada de programas institucionalmente concebidos por el INSSJP – PAMI, para ser articulados en los centros de jubilados.

El Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados creó, mediante la Resolución Nº 915/84, el Registro Nacional de Entidades de Jubilados y Pensionados de la República Argentina (dependiente de la Subgerencia de Relación con los Beneficiarios, Gerencia de Relaciones Institucionales y con los Beneficiarios), en el que se obtiene la inscripción, dando comienzo a la relación institucional entre el PAMI y el Centro.

Si bien el INSSJP - PAMI cuenta con la Subgerencia de Relación con los Beneficiarios para articular una comunicación directa y permanente con los afiliados, como expresión operativa y concreta de la interacción con éstos, se realizan reuniones locales y regionales con las autoridades del INSSJP - PAMI y las de los Centros, que se denominan Consejos Participativos. Éstos se desarrollan bajo las directrices de participación con compromiso, crítica y conciencia.

A su vez, dos veces al año se desarrolla el Consejo Participativo Nacional. Estos encuentros son estimulados por las autoridades de la obra social y tienen carácter obligatorio en la agenda institucional. Es una herramienta democrática y pluralista que permite a los mayores hacer oír su voz y sugerir aportes para un mejor funcionamiento del INSSJP - PAMI.

### **3. El relato de la experiencia**

La inserción laboral como estudiante avanzada de la carrera en Ciencias de la Educación en el INSSJP, se vio posibilitada por la experiencia previa como integrante del equipo docente en uno de los talleres del Programa Adultos Mayores de las Facultades de Ciencias Humanas y Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Esta experiencia me dio la oportunidad de continuar mi incipiente formación profesional con los adultos mayores como destinatarios. También contribuyó a conocer este espacio de inserción laboral, las charlas informales con una pedagoga del Programa mencionado anteriormente que además había trabajado en PAMI, como coordinadora.

A partir del año 2016 fui convocada -previa presentación de mi curriculum- para cubrir una vacancia en el INSSJP con el fin de coordinar los talleres que los programas ofrecen a los adultos mayores. Estos espacios han sido y son ocupados al mismo tiempo por otras personas con diferentes trayectorias de formación, como psicólogos y abogados.

Ya transcurrido cierto tiempo de trabajo, puedo evaluar que los aportes del campo de la psicología son pertinentes y valiosos, aunque considero que la participación del pedagogo en estos espacios no formales debería ocupar un lugar de relevancia, debido al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ponen en juego en los talleres citados.

Concretamente, el puesto de trabajo a cubrir es el de “coordinadora auxiliar” de algunos de los talleres de los Programas Nacionales HADDOTMA y el de Promoción y Prevención Socio-Comunitaria. La función consiste en ser el nexo de comunicación entre la Coordinación General y los Centros de Jubilados y Pensionados, donde se desarrollan los distintos talleres desde marzo hasta los últimos meses del año.

Personalmente coordino nueve talleres que funcionan dos veces por semana, con una duración de aproximadamente dos horas, con un cupo mínimo de quince afiliados. Al no estar formalmente establecidas las actividades que mi desempeño requiere, puedo enumerar algunas de las asignadas que realizo desde este puesto:

- Supervisar el desenvolvimiento de los talleres: observar-participar en el vínculo talleristas-afiliados; aplicar encuestas a los afiliados del programa HADDOTMA; sistematizar los datos de estas encuestas y elaborar un informe de situación, registrar la asistencia de los afiliados a los talleres.
- Realizar sugerencias, desde lo pedagógico-didáctico en los talleres de alimentación saludable, ej. cómo favorecer la participación activa de los afiliados.
- Mediar ante las dificultades que se originan en el devenir de los talleres, remitiéndome a la Coordinación General.
- Efectuar tareas de seguimiento de las actividades realizadas por algunos profesionales y de los talleristas.
- Visitar a los médicos de cabecera (Programa HADDOTMA) para contribuir en el correcto funcionamiento de las derivaciones a los talleres, que incluye mantener charlas con los médicos, entregar cronogramas de días y horarios de los diversos talleres que se ofrecen en los distintos Centros, asesorar sobre la utilización de la receta electrónica.

El desarrollo de las actividades antes descriptas presenta problemas que se vinculan a la delimitación confusa del rol como coordinadora auxiliar, obstaculizando el planteo del encuadre<sup>(4)</sup> que se manifiesta a través de:

- La dificultad en el reconocimiento de la autoridad que me compete;
- El margen de actuación limitado en los conflictos que se presentan, relacionados con los comportamientos de los diferentes actores involucrados (coordinadores, presidentes de los centros, talleristas y afiliados) debido a las diversas dinámicas de funcionamiento;
- Las contradicciones en las diferentes formas de actuar entre PAMI y los Centros, debido a la autonomía de gestión que éstos poseen;
- Las demandas de los adultos mayores hacia el rol que desempeño, las cuales exceden las tareas asignadas. Ellos perciben que mi rol representa a la institución PAMI, y por ende, la transmisión frecuente de información se convierte en una función propia de dicho desempeño.

Al ingresar a los programas de PAMI, mis saberes previos se vinculaban al contacto anterior con adultos mayores en el espacio de los Talleres en la Universidad. Sin embargo, pude advertir que los adultos mayores que concurren a los centros de jubilados no son los mismos que asisten a la Universidad, en cuanto a sus condiciones sociales, económicas y culturales; tipo de demandas a satisfacer y problemáticas personales. Estos posibles factores que intervendrían como causas de estas diferencias, están sujetos a estudios posteriores o análisis futuros.

Mis nuevos aprendizajes se relacionan con el acercamiento a adultos mayores de un entorno social diferente al de mi anterior experiencia, y con el funcionamiento de los programas y sus respectivos talleres al interior de los centros de jubilados y bajo los lineamientos del INSSJP-PAMI.

Además de las características antes citadas que se ponen de manifiesto en esta experiencia, Ander-Egg (Op. cit) plantea modalidades del ámbito en estudio, que se corresponden a las actividades que se realizan en los talleres de PAMI en San Luis:

- según el sector en el que se enfatiza la acción, los talleres ponen énfasis en las actividades culturales -como expresión artística- y educativas (como forma de educación permanente no institucionalizada formalmente, ej. las sanitarias de prevención e intervención);
- según el contexto, las acciones se llevan a cabo en instituciones como los Centros de Jubilados y Pensionados;
- según el campo de acción, los talleres están destinados a los adultos mayores (tanto mujeres como hombres);

- según el organismo promotor, los talleres son generados por una organización nacional como PAMI;
- según el criterio pedagógico de centralidad de la acción, la animación está centrada en el grupo;
- según la tarea fundamental del animador; las funciones son de animador coordinador y monitor;
- según el ámbito geográfico, la animación es urbana.

#### 4.- ¿Quiénes son los destinatarios de los talleres?

Podríamos caracterizar a la población que asiste a los talleres como adultos mayores de 60 años (jubilados y pensionados) dependientes de PAMI de la ciudad de San Luis; en su mayoría mujeres que concurren al Centro que se encuentra más cercano a su hogar. Entendemos por adultos mayores a aquellos que se ubican entre los 55/60 años (entroncando con lo que se llama la edad media de la vida) y los 79/80 años. A partir de los 80 años tomamos la vejez y por tanto, llamamos viejos a los que la transitan. Como parte de las representaciones sociales propias de esta etapa de la vida, son varios los nombres que circulan por los libros, diarios, lenguaje popular, algunos peyorativos, otros paternalistas. Así: gerontes, sexa o septuagenarios, abuelos, envejecientes, senescentes, adultos mayores, viejos, ancianos, seniles, tercera y cuarta edad, y desde el argot popular, viejardos, jovatos, veteranos.

Así, creemos que los talleres de ambos Programas constituyen para estos adultos mayores, nuevas actividades, espacios de placer y de creación, la posibilidad de establecer otros vínculos con pares que ayudan a asumir el proceso de envejecer y recomponer de este modo, la identidad. Son una alternativa para afrontar este proceso natural de carácter universal, que no es igual para todos y cuyo comienzo es impreciso. Decimos que este comienzo no sólo está marcado por el factor cronológico, sino que es la vivencia y toma de conciencia del tiempo, poniéndose en marcha entonces, una elaboración y recuperación del pasado; una mirada más importante al presente desde la que se puede organizar el futuro (Viguera, 2001).

Según Manuel Cuenca Cabeza (2007) *“la jubilación sitúa a la persona ante problemas específicos que necesariamente debe resolver. Uno de ellos es seguir viviendo sin la presencia del trabajo; otro, no menos importante, es la necesidad de desarrollar un ocio suficientemente significativo, capaz de ocupar el tiempo libre con sentido”* ya que tal vez el desafío más



importante para la actividad pos-jubilación sea encontrar otro sentido a la vida o reconstruirlo de forma adecuada.

Los adultos a los cuales nos referimos buscan mantenerse activos, encontrar un lugar de socialización, contención y recreación haciendo uso de su tiempo libre, mejorar su salud a través de la realización de actividad física e informándose sobre cómo alimentarse adecuadamente según las enfermedades que padecen.

### **5.- El rol del pedagogo dentro del ámbito de la animación sociocultural**

La práctica profesional del pedagogo en este ámbito, muestra un proceso de concreción y análisis dentro del sistema educativo del nivel superior, que se ha incrementado a partir del reconocimiento y puesta en marcha de la contribución de la educación al desarrollo humano y social de los sujetos. Por esta razón, la formación del pedagogo incluye como objetivos estos factores.

El plan de estudios vigente de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNSL propone para los futuros profesionales las siguientes incumbencias, que relacionamos con las acciones correspondientes al ámbito de la animación sociocultural:

- Participar desde la perspectiva educativa, en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de acción sociocultural en comunidades.
- Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y comunitarias.
- Asesorar para el diseño y planeamiento de los espacios y de la infraestructura, destinados a actividades educativas, recreativas y culturales.

Algunos autores como Lalana (1999), especifican y clasifican las funciones y tareas que realizan los animadores socioculturales. Teniendo en cuenta la labor realizada en los talleres de PAMI, es posible encontrar identificación con algunas de ellas. Así, podemos mencionar las tareas principales de las siguientes funciones:

- Función relaciones intra-extra-inter-grupos: favorecer intercambio de ideas, potenciar la participación/acción; decidir colectivamente, hacer que cada grupo asuma su responsabilidad.
- Función organización: prever recursos, tomar decisiones.
- Función orientación y asistencia técnica: improvisar soluciones, facilitar intercambios.

- Función expresión e información: estimular la comunicación y el diálogo, respetar ideas y criterios del grupo.
- Función educación: promover la convivencia, el ocio y tiempo libre, la autoestima, la autonomía personal.
- Función coordinar: hacer seguimiento de lo dispuesto, articular recursos, coordinar animadores/as.

Además consideramos la inclusión –en el ámbito que nos ocupa- de las competencias psicosociales (Mastache, 2007) tales como negociación, liderazgo, trabajo en equipo, comunicación, escucha activa, toma de decisiones, valoración de la diversidad y compromiso, como centrales en la profesión del pedagogo. Estimamos que el tratamiento de las mismas constituye un aporte más a la reflexión y cuidado de los adultos mayores, como destinatarios de la práctica profesional.

Podemos englobar todas estas competencias en lo que Mastache denomina el “encuentro con los otros”, que hace posible el conocer y re-conocerse. El intercambio con los otros permite el análisis de la realidad externa para constatar miradas e interpretaciones de la realidad diferente e igualmente válida, a la vez que facilita el control de posibles desvíos, todos ellos aspectos propios de la subjetividad que resultan involucrados.

Por otro lado, el grupo cumple un papel central en la posibilidad de análisis de la propia práctica, facilita el reconocimiento de aspectos que hacen al desempeño de cada uno -en este caso, del pedagogo. La autora afirma *“lo que los otros participantes comprenden pone en evidencia lo que se es capaz de comunicar; la reacción de los otros sujetos ofrece indicadores sobre las posibilidades de convencer, negociar y liderar; sobre lo que se fue capaz de hacer y lo que queda por desarrollar”* (Ob. Cit., 2007:115).

### **Conclusiones**

El pedagogo en este ámbito, en particular en su relación con los adultos mayores, debe asumir el desafío de intervenir en nuevos contextos que no le proporcionan el factor tranquilizador “de lo conocido”. Lo intranquilizador para la profesión es que los docentes saben enseñar lo que les habituaron a transmitir. Cuando aparece la demanda (del adulto o del adolescente) que están fuera del marco escolar, intentan situarla en alguna materia conocida o

en alguna estructura manejable. Rara vez procuran comprometerse con situaciones no definidas de antemano, es decir de escuchar la demanda para poder ofrecer una respuesta realista.

Los docentes no han sido preparados para tomar una demanda en bruto como puede aparecer en un barrio, en un taller, y trabajarla, para llegar a diseñar una acción educativa. Esta acción es la puesta en marcha de contenidos no preexistentes, y de nuevos dispositivos de aprendizaje y de métodos de trabajo.

La competencia del profesional será escuchar la demanda, para elaborar una respuesta, hay una tarea previa a la acción docente de percepción, de escucha, de negociación y de elaboración para que la acción pueda cumplirse. El trabajo con adultos plantea esta problemática, la de una nueva demanda, que interpela todo lo que los docentes aprendieron en sus prácticas.

Aspiramos a que el pedagogo como animador en este ámbito, desde la perspectiva de la democracia cultural (Ander-Egg, ob. cit), propicie y promocióne la participación ciudadana así como la producción cultural comunitaria, superando el ámbito meramente asistencial y penetrando directamente en la promoción de la comunidad; en tanto que la animación sociocultural es una forma de lucha contra la pasividad y de satisfacción de necesidades culturales, al margen del mercado de la industria cultural.

#### **Notas**

- 1.- Profesora en Ciencias de la Educación y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, FCH, UNSL.
- 2.- Las denominadas Personas Públicas no Estatales (PPnE), son sujetos de derecho, creados mediante una ley, que sin integrar el Estado en sentido amplio, se rigen parcialmente por el Derecho Público y por el Derecho Privado, poseen patrimonio e ingresos propios y están sometidas a control del Estado central. Biasco, E. (2000).
- 3.- Primera Asamblea Mundial del Envejecimiento (Viena).
- 4.- Se entiende por encuadre la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal (Zarzar Charur, 1988).

#### **Bibliografía**

- ANDER-EGG, E. (1986). Metodología y práctica de la animación socio cultural. Capítulo 4. Ed. Humanitas. Buenos Aires.
- CUENCA CABEZA, M. (2007). V Jornadas Municipales "Familia y Comunidad". Agüimes (Gran Canaria). Ocio y Mayores. Reflexiones prácticas desde la universidad. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto.
- LIMÓN MENDIZABAL, M.R. (2002). Tema 17: La animación sociocultural en las personas adultas y en la tercera edad. En: Programas de Animación Sociocultural. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Primera edición. Colección Unidades Didácticas. España.

MASTACHE, A. (2007). Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Capítulo 4. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

MIGUEL BADESA, S. y LALANA ARA, P. (2002). Tema 11: El animador sociocultural: perfil personal y profesional. En: Programas de Animación Sociocultural. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Primera edición. Colección Unidades Didácticas. España.

PAIN, A. (1996). Capacitación laboral. Capítulo 1: la capacitación laboral como objeto de análisis. Serie formación de formadores. Tercera Conferencia Regional Intergubernamental sobre Envejecimiento en América Latina y el Caribe 2012. Informe Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados-PAMI. [www.cepal.org/celade/noticias/paginas/9/46849/argentina\\_inssjp.pdf](http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/9/46849/argentina_inssjp.pdf)

VIGUERA, V.: (2001) La educación para el envejecimiento. Programa de Seminarios por Internet. Tema 4. <http://www.psicomundo.com/tiempo/educacion/clase4.htm>

## **La práctica docente para la Inclusión Educativa en el aula universitaria: La experiencia de educación especial frente al desafío del desgranamiento en el primer año.**

### **Teaching Practice for Inclusive Education in the University Classroom: the Experience of Special Education and the Challenge of Student Dropout in First Year.**

Pahud, María Fernanda (1); Martínez Ponce, María Soledad (2); Reveco Chilla, Cristian(3); Villagrán, Sandra Paola(4) (fernandapahud@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina

#### **Resumen**

La inclusión educativa en el nivel superior en la Argentina está legalmente reconocida (Ley de Educación Superior N°24.521), sin embargo, en este ámbito tradicionalmente elitista y refractario a las tendencias igualitarias (Chiroleu, A., 2009) es aún una declaración de principios que dista de ser una práctica concreta.

El presente trabajo da cuenta de la experiencia del equipo docente de la materia *Educación Especial* del primer año, primer cuatrimestre, de la Carrera de Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis, que aborda esta tensión inicialmente planteada.

En este sentido buscamos dar respuesta a una de las problemáticas de la enseñanza universitaria de los primeros años, el desgranamiento estudiantil, a partir de la incorporación de una serie de innovaciones, apoyos y planificaciones centradas en la contención de un alumnado masivo, heterogéneo, caracterizado por ser trabajadores, madres, recursantes y estudiantes que acaban de terminar el secundario bajo sus distintas formas.

Nuestro trabajo se sustenta en el socio-constructivismo, la inclusión educativa y la enseñanza para la comprensión (EpC), desde los cuáles se plantean estrategias diversificadas tendientes a dar respuesta a las necesidades y niveles de desempeños que presentan nuestros alumnos.

**Palabras Claves:** Educación Universitaria – Inclusión Educativa – Diversidad –

#### **Abstract**

Inclusive Education at university level in Argentina is legally recognized (University Education Law N°24.521); however, in this context, traditionally elitist and opposite to equalitarian tendencies (Chiroleu, A., 2009), this inclusion is only a declaration of principles which is far from a concrete practice. The present work accounts for an experience of the teaching team of the first-year, first-semester subject Special Education, of the Special Education Teaching Program at the National University of San Luis, which deals with the tension mentioned before. In this sense we attempt to focus on one of the problematic issues in the university in the first years, student dropout, considering the incorporation of a series of innovations, support and planning centered in holding a massive heterogeneous student group formed by workers, mothers,

students who take the course for the second time and students who have just finished high school under different forms. Our work is based on socio-constructivism, inclusive education and teaching for comprehension, from which diversified strategies are proposed in order to meet needs and levels of development which our students have.

**Key Words:** University Education – Inclusive Education –Diversity -

## 1- Introducción

*“El oficio de educar nos convoca a interrogar el acto de educar,  
para no caer en la frágil trampa de educar de oficio”*

Bixio, Cecilia

Diferentes marcos normativos dan encuadre legal a la inclusión educativa en el nivel superior en la Argentina (Constitución Nacional, Ley de Educación Superior N°24.521 y su modificatoria Ley 25.573), sin embargo, en este ámbito tradicionalmente elitista y refractario a las tendencias igualitarias (Chiroleu, 2009), ésta es aún una declaración de principios que dista de ser una práctica concreta.

En este sentido, las experiencias de inclusión educativa en el nivel superior parten del ideario basado en las creencias, por un lado, que el concepto de inclusión es sinónimo de integración y, por otro, que ambos están asociados a la educación de personas con discapacidad en espacios educativos comunes u ordinarios. Desde nuestra perspectiva, entendemos que la inclusión en las aulas de cualquier nivel educativo, trasciende a la condición de las personas con discapacidad, y tiene que ver con la capacidad de crear un espacio educativo que dé respuesta a las diferentes demandas y necesidades de los alumnos, poniendo a disposición de éstos los apoyos que requieran para acceder equitativamente a una “educación de calidad”.

El presente trabajo es producto de nuestra praxis y de las reflexiones que de la mano de ésta se generan al interior del equipo de cátedra “Educación Especial” del Profesorado de Educación Especial. Buscando hacer práctica concreta la concepción antes mencionada con lxs estudiantes de primer año, primer cuatrimestre de este profesorado, nos encontramos con alumnxs con características diferentes a las del estudiante que tradicionalmente ingresó a las aulas universitarias. Hoy, muchos de lxs alumnxs ingresantes pertenecen a sectores de escasos recursos y con nuevos perfiles como trabajadores y padres o madres.

En pos de abordar la contradicción entre los requerimientos académicos y la condición de lxs estudiantes, compartimos el planteo de Ezcurra quien sostiene que se debe *“desarrollar una enseñanza crítica, que parta de la existencia de una desigualdad cultural socialmente condicionada. En otros términos, son responsables (las instituciones universitarias) de atenuar u obtener la brecha entre el capital cultural de los alumnos y las demandas académicas del establecimiento”* (Ezcurra, A. 2007: 10).

¿Cómo se desarrolla este problema en la singularidad de la enseñanza de la Educación Especial, dentro de la formación de formadores? Como equipo de cátedra, ¿cómo abordamos este problema?, haciéndonos cargo de las amenazas que supone el saber *“que se excluye, se margina también por omisión: al no hacer, no oponer, al seguir y asumir sin más el engranaje impuesto”* (Susinos, T. y Parrilla, A. 2013: 23).

Sostenemos que la enseñanza en la formación del profesorado de Educación Especial, se torna una práctica donde se genera la ilusión de la inclusión de la mano de la enseñanza del campo desde un ejercicio pedagógico, que muchas veces, reproduce prácticas segregadoras. Estas prácticas se cristalizan cuando se piensa en los estándares en torno a desempeños propios de la academia, en factores como una infraestructura hostil a un encuentro pedagógico, o la configuración de los horarios de cursado, que no se disponen como bloques completos, sino que se distribuyen de forma aleatoria durante el día y semana.

El equipo de Educación Especial, visualiza esta problemática y asume el compromiso por la atenuación de esta contradicción.

## **2- Visibilización de la diversidad como relación**

Abordamos la singularidad del problema de la exclusión desde nuestra propia praxis, buscando distanciarnos de los peligros de la omisión que indican Susinos y Parrilla. En este sentido, nos apoyamos en Carlos Skliar cuando plantea un giro *“desde una fórmula plagada de condiciones -por lo general atribuidas a ciertas características de las regulaciones legales, de los alumnos y sus familias- hacia una noción emparentada con la atención, la disponibilidad, la receptividad, en fin, la hospitalidad”* (Skliar, C. 2014: 154).

La valoración de este giro, se ilustra en palabras del autor, afirmando que *“este cambio de percepción es trascendente, no sólo porque remite a una ética singular e institucional -que consiste en hospedar a todo otro, a otro cualquiera-, sino además porque involucra una responsabilidad, una respuesta, y no simplemente el establecimiento de una virtud personal o la existencia de una práctica pedagógica mecanicista”* (Skliar, C. op. cit.: 155).

En función de este cambio de mirada, elaboramos nuevas preguntas y posibles respuestas para abarcar la diversidad en nuestro contexto pedagógico. Este trabajo sintetiza los procesos diagnósticos, reflexivos y de acción asumidos por el equipo de cátedra, donde *“la diferencia no es un sujeto sino una relación”* (Skliar, C. op. cit.: 154).

## 2.1. Nuestros estudiantes

A continuación presentamos una somera caracterización de nuestros estudiantes. Esta descripción es ilustrativa y desarrollada en función del trabajo cualitativo cuando pensamos el tipo de relación que decidimos establecer con ellos.

La cantidad de alumnos que conforman el grupo ronda entre los 120 y 130, siendo en su gran mayoría, mujeres; pertenecientes a sectores medios o populares; muchas de ellas trabajadoras (cada año, en un porcentaje más alto) y madres; cuyas edades oscilan entre los 17 y los 30 años.

Lxs alumnxs llegan a partir de diferentes recorridos por la educación formal: adeudando materias del secundario, con planes de terminalidad del nivel medio mediante diversos planes provinciales o nacionales (a distancia, Plan 20-30, FINES)<sup>(5)</sup> o con el nivel medio incompleto (mayores de 25 años)<sup>(6)</sup> entre los de mayor incidencia.

En relación al aprendizaje encontramos que la gran mayoría de lxs estudiantes tienen hábitos de aprendizaje memorístico o, por el contrario, al momento de estudiar plantean una “versión propia” de la temática, no pudiendo conceptualizar, quedándose en la opinión personal y en lo anecdótico del tema, no evidenciándose procesos de análisis y reflexión sobre diferentes perspectivas acerca del mismo.

Con respecto a la relación que los alumnos establecen con los textos académicos los instala en un registro superficial de los mismos, traduciéndose en una interpretación lineal, unidireccional, secuencial en contraposición a lo esperable en un alumno universitario: una lectura analítica que permita una mirada compleja, multicausal y multideterminada de hechos, procesos y conceptos.

La singularidad del estudiantado está condicionada, a su vez, por aspectos institucionales como el espacio físico (clases en anfiteatros), la masividad del grupo, un equipo de cátedra reducido que dificulta la posibilidad de generar un vínculo más personalizado con lxs alumnxs y los posiciona –a la mayoría- en un lugar de pasividad, de oyentes, con poca posibilidad de interacción e intercambio activo con pares y docentes.

## 3.- Acerca de cómo intentamos dar respuesta a la diversidad presente en las aulas



En aras a dar respuesta a la diversidad de nuestro alumnado, el equipo de cátedra partió de considerar la importancia de reestructurar la experiencia académica en las aulas, en acuerdo con *“Vincent Tinto quien estableció la idea que las prácticas docentes en el aula son una llave cardinal para los esfuerzos por fortalecer la retención estudiantil”* (Ezcurra, A. 2007:18). En base a esta idea, se fueron implementando variadas estrategias tendientes a abordar la problemática del desgranamiento en primer año. A los fines de este trabajo las reunimos en tres grupos de acuerdo a la intencionalidad principal que se buscó con ellas.

### **3.1. Estrategias destinadas a dar respuestas a las diferentes condiciones y necesidades personales de los alumnos.**

Este grupo de estrategias apuntan a ofrecer alternativas para los alumnos que reúnen ciertas condiciones (trabajadores, madres o padres de familia, alumnos recursantes) y necesidades (enfermedades, circunstancias familiares excepcionales, etc.).

#### **3.1.1 Seguimiento grupal con profesor tutor**

Esta propuesta tiene como finalidad el establecimiento de vínculos más cercanos entre los miembros del equipo de cátedra y los pequeños grupos, buscando afianzar una relación pedagógica más personalizada, alejados de la masividad y anonimato que implica la clase en espacios tan amplios y poblados como los anfiteatros.

Partimos de considerar que *“el vínculo pedagógico es esencialmente subjetivo. Lo que se pone en juego en cada vínculo es el afecto, el respeto, la credibilidad, la confianza”* (Giordano, M.; Cometa, aa.; Guyot, V.; Cerizola, M. y Bentolila, S. 1991: 19). En este sentido, entendemos que este acompañamiento en grupos pequeños, nos brinda la posibilidad de visualizar las problemáticas, las dificultades y los logros individuales de cada uno de los integrantes de los grupos.

Este seguimiento, sirvió como una instancia de evaluación más, relacionado a un proceso de monitoreo. A través de una noción de evaluación que considere procesos más que hitos determinados, se buscó tener en cuenta diversos aspectos del proceso de aprendizaje del alumno. Es así que el seguimiento por parte de profesores tutores, permitió llevar a la práctica una definición de evaluación entendida como *“un continuo proceso de reflexión acerca de la construcción de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza. Evaluar implica una actitud de investigación, por parte de los docentes y alumnos, que permite retroalimentar la acción educativa”* (De Vicenzi, A. y De Angeliz, P., 2008: 17).

### 3.1.2 Alumnos monitores

En pos de fomentar la participación de los alumnos recursantes desde un posicionamiento diferente, se implementó esta estrategia situándolos en el lugar de referentes para sus compañeros. Se buscó recuperar los conocimientos y experiencias de su tránsito por la carrera, sacándolos de ese lugar estigmatizante de quien “no pudo regularizar/aprobar” la materia, para posicionarlos en un lugar de quien tiene saberes que son enriquecedores para sus pares.

Se fomentó el aprendizaje colaborativo, donde hay un par “más especializado” que tiende el puente entre los diversos saberes del grupo total, permitiendo que todos los integrantes trabajen mancomunadamente para alcanzar una meta en común.

Los beneficiados en este proceso fueron todos los estudiantes, tanto los monitores como los ingresantes, ya que implicó que mutuamente se ayudaran, compartiendo ideas, recursos, planificando qué y cómo estudiar, asumiendo responsablemente los compromisos con el grupo.

El valor pedagógico de esta propuesta radica en que cada miembro es igualmente importante y valioso para el desarrollo de las tareas, lo cual contribuye a elevar la autoestima de los alumnos, elemento fundamental en esta apuesta por un proyecto de futuro como lo es una carrera universitaria.

### 3.1.3. Clases de apoyo en contraturno

Una de las demandas de nuestros estudiantes fue la disposición de un horario, que considere las condiciones que los atraviesan, y que no se relacionan directamente con el perfil del estudiante ideal, que cuenta con disponibilidad de tiempo completa, una comodidad y estabilidad económica que permita definirlo sólo en su rol de alumno.

Si bien una de las solicitudes de los estudiantes, en el caso de la UNSL, se dirigen al establecimiento de horarios en bloques (sólo cursar en la mañana o la tarde), la Universidad aún no puede satisfacer estas demandas. El equipo de cátedra considerando la realidad de sus estudiantes/trabajadores, estudiantes/madres o padres, estableció el desdoblamiento de horario para este grupo de alumnos.

Se ofreció, entonces, una instancia de cátedra en un horario que fue negociado entre estudiantes y profesores. Estos encuentros ofrecieron la misma estructura, consignas y recursos que tuvo el resto de la clase que asistió a la clase presencial. Sin limitarse a la adaptación horaria, se conformaron equipos de trabajo entre las estudiantes, plazos de resolución de consignas y diversas tareas desde su singularidad. Creemos que no basta, entonces, con reformular el horario sino que es necesario estructurar una experiencia de aprendizaje desde su condición de trabajador/a/madre/padre.

### **3.1.4. Aula virtual**

La implementación del aula virtual en la asignatura como estrategia de enseñanza y de aprendizaje tuvo la intencionalidad de favorecer los procesos de comunicación y de aprendizaje mediados por las TIC. Considerando que las nuevas tecnologías son recursos que están cada día más presentes en la vida cotidiana y también en el aula, entendemos que aquellos quienes se están preparando para ser docentes deben formarse de manera de aprender a utilizarlas en un sentido pedagógico.

El espacio del aula virtual permitió un encuentro diferido de los alumnos que por diferentes razones no pueden asistir a clases en tiempo real. Allí encontraron las noticias importantes de la asignatura (fechas de entregas, avisos, eventos, etc.); una vía de comunicación con profesores y pares; un repositorio con la bibliografía obligatoria y los trabajos prácticos con sus correspondientes criterios de evaluación y un espacio para “colgar” sus tareas de clase y trabajos prácticos, evaluarse y evaluar la producción de otros.

El aparente desequilibrio entre la cultura de las redes sociales y la típica imagen que se tiene de la Universidad como casa de altos estudios, intentamos atenuarlo por parte del equipo de docente. Es así que se buscó prolongar el momento de la clase, instalando dinámicas en las cuales nuestrxs estudiantes se situaron como expertxs: la cultura del post, un foro para interactuar y resolver consultas. El espacio de Aula Virtual entonces fue visto como un espacio que no sólo fue soporte de información, sino que se articuló como un “aula extendida”, focalizada en la experiencia educativa de lxs estudiantes de la materia de Educación Especial.

### **3.2. Estrategias que apuntan a acompañar la construcción de la cultura académica.**

Sobre la base de un proceso de evaluación, que proviene de revisar los desempeños de los estudiantes a partir del trabajo del Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes (PIPE 2014, FCH, UNSL) y en las primeras clases de Educación Especial, a partir de la información recogida, pudimos observar que la mayoría de lxs estudiantes, conocen y se desenvuelven en torno a habilidades relacionadas a la reproducción de la información y una comprensión superficial de textos escritos.

La formación universitaria en nuestro caso, se presenta como un quiebre en torno a la relación que los estudiantes han establecido durante sus trayectos educativos, especialmente con los contenidos y habilidades. Romper una matriz de aprendizaje caracterizada por las escasas posibilidades para el desarrollo de habilidades vinculadas al análisis y reflexión, supone no sólo comenzar a instalar este tipo de desempeños. Es necesario, centrar la atención en la

enseñanza y el aprendizaje sistemático de los desempeños asociados a la formación universitaria, junto con contextualizarlos en el contenido específico de la materia y pensar en su transferencia a otras instancias curriculares.

Asumimos entonces que *“el aprendizaje centrado exclusivamente en la adquisición de contenidos específicos (...) sin la enseñanza asociada y explícita de estrategias de aprendizaje conduce a un conocimiento inerte que no puede emplearse de manera funcional”* (Monereo, C. 1999: 24). Es así que uno de los objetivos del equipo de cátedra fue *“enseñar estrategias de aprendizaje en función de los contenidos específicos”* (Monereo, op. cit.: 24). Este objetivo se elabora sobre el supuesto que una enseñanza que promueva la comprensión, necesariamente debe considerar la enseñanza de estrategias.

### **3.2.1. Programación didáctica de las unidades de la asignatura**

La programación didáctica abordada desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) es una herramienta que nos permitió guiar el aprendizaje de los alumnos, señalando las metas, las tareas y estrategias a través de las cuales que pretendemos que los estudiantes las alcancen. Esta estrategia operaba de “hoja de ruta” que orientando la cursada, marcando el material bibliográfico a ser utilizado en cada clase, los principales desempeños a través de los cuales proponíamos acercarnos a las metas, los trabajos prácticos, las sugerencias de estudio o de abordaje de los textos, así como las formas en las que cada uno de los alumnos podía darse cuenta de sus propios aprendizajes (autoevaluación) y poder comunicarlos a los otros.

A su vez, se comenzó a proponer dentro de los diferentes desempeños (actividades propuestas) el uso de “rutinas de pensamiento” que son herramientas que permiten hacer el “pensamiento visible”. Son estructuras simples, que usadas de forma continua, permiten que los alumnos individualmente o en forma grupal, busquen, exploren, desarrollen, justifiquen su pensamiento dentro del aula, de manera de que vayan tomando conciencia de sus propias ideas y procesos de pensamiento, de manera de hacerlo más consciente.

### **3.2.2. Textos “puente” a la cultura académica**

Al identificar las dificultades que manifestaban los alumnos ingresantes en la lectura de textos académicos propios de la disciplina, al interior del equipo docente visualizamos la necesidad de la elaboración de escritos específicos para los estudiantes, de modo que funcionen como puente y facilitadores de la difícil transición que se plantea entre el ser estudiante de nivel medio y de nivel superior, a la vez que permite una progresiva adaptación al vocabulario específico del campo de conocimiento.

Los textos que se reescribieron son los dos primeros utilizados en el cursado de la asignatura. La particularidad en este caso, se concentró en la construcción de un texto que reconstruyera los recorridos históricos de la Educación Especial, en el marco de la Historia Universal. Una de las matrices de aprendizaje que poseen lxs estudiantes es la concepción de la historia como lineal y perfectible, concentrándose el trabajo, más que en interpretaciones o visiones acerca de la escritura de la Historia, en un relato cercano al cronológico.

Es así que el texto puente plantea un primer acercamiento al desarrollo histórico del campo disciplinar para, posteriormente y a través de las clases y consultas, ir construyendo una visión más compleja de la historia del campo, en cuanto a la multicausalidad, la existencia de distintos tiempos y el porqué de acercarse al pasado como sujeta instalado en un presente determinado.

### **3.2.3. Trabajo con la información desde multicanales**

En los encuentros presenciales o clases, siempre los distintos desempeños propuestos se plantean a partir del uso de diferentes canales para la presentación de la información (canal auditivo y visual) y recurriendo al uso de distintos lenguajes: escrito, oral, tecnológico y artístico. Esta decisión la sostenemos en la concepción de que la entrada al conocimiento no se da en todas las personas de la misma manera ni al mismo tiempo, de hecho las personas aprenden, representan y utilizan el saber de muchos y diferentes modos.

En este sentido, los diferentes conocimientos desarrollados en clase fueron apoyados fuertemente en el uso de soportes visuales a la información: uso de presentaciones power-point, prezzi, pown-toown, movie-maker entre otros, donde se combinó texto escrito con gráficos, esquemas, redes conceptuales, etc. buscando dar diferentes soportes que favorezcan la comprensión de las temáticas planteadas.

### **3.2.4. Trabajo con los procesos de pensamiento vinculados a los conocimientos teóricos desarrollados**

Con el fin de desarrollar estos procesos, planteamos diversas actividades trabajadas sistemáticamente, las cuales fueron favorecedoras para la construcción del aprendizaje, destacando ciertos procesos básicos del pensamiento como ampliar, clarificar, organizar, reorganizar la percepción y la experiencia, desarrollar sistemas y esquemas para procesar información. Creemos que hacer foco en las habilidades de pensamiento en el aula implica enseñar a los alumnos a ser críticos, reflexivos, a pensar, intentando que aprendan significativamente.

## **3.3. Estrategias destinadas a presentar el campo de la Educación Especial desde sus actores.**

Las propuestas aquí agrupadas fueron implementadas con el objetivo de implicarlos desde las primeras experiencias dentro del aula universitaria, con las problemáticas y realidades del campo de la Educación Especial, a fin de que puedan tener una visión compleja y multideterminada de la carrera que eligieron, en palabras de Perkins (2010), permitirles “*jugar el juego completo*”.

### **3.3.1. Paneles con profesionales del medio**

Esta iniciativa se desarrolló a partir de la convocatoria de diferentes profesionales del medio, que se encuentran en actividad en distintos ámbitos de la Educación Especial. Esta estrategia posibilitó a los estudiantes acercarse a la realidad del campo, desde una relación teoría-práctica que supere una lectura mecánica y la búsqueda de ejemplos descontextualizados.

A partir de los relatos de los actores, se pudo conocer la realidad compleja del campo profesional: el rol del docente, las múltiples dimensiones que abarca el contexto (familia, institución, normativas, condiciones singulares de los sujetos, entre otras). Esta experiencia permitió un acercamiento a las vicisitudes, marchas y contramarchas de la Educación Especial en la realidad local, concreta y cercana para lxs estudiantes.

### **3.3.2. Trabajo en terreno de recuperación de concepciones sociales**

La indagación de concepciones acerca de la persona con discapacidad en diferentes contextos sociales y grupos etarios, les permitió visualizar las imágenes que socialmente circulan acerca de este grupo de personas. El trabajo en terreno ha sido recuperado por los estudiantes como “muy valioso” para poder entender las representaciones sociales que se tienen actualmente sobre las personas con discapacidad, pudiendo darle un sentido a la historia de la Educación Especial en un camino de ida y vuelta entre el pasado y el presente, buscando establecer rupturas y continuidades a las concepciones que coexisten en torno a este grupo.

Esta indagación mediante la realización de encuestas, creemos que fue una instancia importante en tanto contempla el protagonismo de lxs estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. Una actividad vinculada al saber/hacer, programada como uno de los primeros momentos de convivencia con el saber universitario, se ofreció como una actividad que, mediante el empoderamiento de su propio proceso, resultó una propuesta significativa por la particularidad de la indagación y de las propias decisiones tomadas para llevar a cabo los desempeños solicitados.

### **3.3.3. Análisis de casos**

Esta estrategia se abordó a partir de la presentación de casos de inclusión de personas con discapacidad a los diferentes niveles educativos. Esta propuesta posibilitó abordar

conceptos teóricos complejos de manera espiralada haciendo una articulación entre teoría y práctica, lo que favoreció la comprensión de las temáticas planteadas. A su vez, permitió visualizar algunos ámbitos y desempeños del rol del profesor de Educación Especial, posicionándolos como futuros profesionales del campo.

#### **4- Conclusión: Reflexiones finales**

La experiencia que hemos desarrollado y sistematizado en esta oportunidad, ha intentado dar respuesta a una pregunta genuina formulada por el equipo docente de la asignatura Educación Especial, que nace de la reflexión de la praxis concreta dentro del campo específico, otorgando visibilidad al colectivo de estudiantes de primer año. La pregunta que abordamos y retomamos al momento del cierre, cuestiona lo siguiente: *¿Cómo se desarrolla el problema de la enseñanza universitaria en el primer año, en la singularidad de la enseñanza de la Educación Especial, en una Universidad Pública?*

Una de las metáforas que logra dirigir la voluntad por la disminución del desgranamiento, hacia un trabajo sistemático ejecutado durante todo un cuatrimestre, fue la utilizada por Vincent Tinto que retoma Mariana Zoe *“para muchos estudiantes de bajos ingresos la universidad se ha convertido en una puerta giratoria ya que, así como entran, salen”* (Zoe, M. 2014: 65).

En este sentido, creemos que las prácticas docentes de quienes estamos en la educación universitaria, especialmente de aquellos que estamos en el primer año –aunque no exclusivamente-, deben basarse en la *“hospitalidad”* a quienes llegan con diversidad de desempeños y experiencias vinculadas con el conocimiento, acompañándolos no sólo con los conocimientos propios del campo sino también con estrategias intencionalmente dirigidas a ofrecer las herramientas necesarias para apropiarse del capital cultural necesario para construir lo que eligieron como proyecto de vida.

Este trabajo buscamos dar cuenta de cómo abordamos la contradicción planteada entre la inclusión legalmente planteada y la que efectivamente se da en los hechos. Entendemos que este es un recorrido, un camino en el que no tenemos punto de llegada sino que colectivamente y anualmente vamos, en función de la diversidad que nos interpela, ir construyendo alternativas de *“relación”* en el aula.

Obviamente, quedan desafíos pendientes, por ejemplo la construcción colectiva de las instancias de evaluación y sus criterios; crear espacios que nos acerquen como docentes y alumnos, no permitiendo que la masividad y la anonimidad de un grupo tan numeroso sea un velo donde se ocultan los que más necesitan ser visualizados para, este modo, aportar hacia la

democratización del conocimiento y que la inclusión educativa deje de ser una declaración de principios y se transforme en práctica concreta.

#### Notas

1.- María Fernanda Pahud. Especialista en Educación Superior. Lic. en Gestión de la Educación Especial. Prof. En Enseñanza Diferenciada con Orientación en niños sordos. Intérprete de Lengua de Señas. Profesor Adjunta Efectiva Exclusiva, responsable de la asignatura Educación Especial del Profesorado de Educación Especial. Facultad Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis. Correo electrónico: fernandapahud@gmail.com

2.- María Soledad Martínez Ponce. Prof. de Enseñanza Pre-Primaria. Prof. de Enseñanza Diferenciada en Problemas de Aprendizaje. Auxiliar docente exclusiva de la asignatura Educación Especial del Profesorado de Educación Especial. Facultad Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis. Correo electrónico: soledadmartinezponce@gmail.com

3.- Cristian Reveco Chilla. Lic. En Educación. Lic. en Historia con mención en Ciencia Política. Prof. De Historia y Geografía. Jefe de Trabajos Prácticos exclusivo de la asignatura Educación Especial del Profesorado de Educación Especial. Facultad Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis. Correo electrónico: cristian.rch@gmail.com

4.- Sandra Paola Villagrán. Lic. en Educación Especial. Prof. en Enseñanza Diferenciada con orientación en Débiles Mentales. Coordinadora del gabinete de Apoyo Pedagógico Especial de la Escuela Cristiana Evangélica. Pasante graduado de la asignatura Educación Especial del Profesorado de Educación Especial. Facultad Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis. Correo electrónico: [spvo@live.com.ar](mailto:spvo@live.com.ar)

5.- El Plan 20/30 es un programa de terminalidad educativa destinado a jóvenes sanluiseños de entre 20 y 30 años, con sus estudios primarios completos y que no hayan concluido sus estudios secundarios. El Plan FINES (Nacional): el plan de Finalización de Estudios primarios y secundarios, está específicamente diseñado para brindar a jóvenes y adultos que no han podido terminar su escolaridad el apoyo y las herramientas necesarias para culminar sus estudios.

6.- Ley Nacional de Educación Superior 24.521, Art. 7

#### Bibliografía:

Chiroleu, Adriana. (2009) *Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil*. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a10.pdf> Consultado 12 de mayo de 2016.

De Vicenzi, Ariana; De Angeliz, Patricia (2008) *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación*. En Revista de Educación y Desarrollo; Universidad de Guadalajara; No. 8; abril-junio 2008.



Ezcurra, A. (2007) "Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias". Disponible en línea en [http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/ana\\_maria\\_scurra\\_caderno\\_2.pdf](http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf) Consultado 30 de mayo de 2016.

Giordano, María; Cometta, Analía; Guyot, Violeta; Cerizola; Norma & Bentolila, Saada (1991) "Enseñar y aprender Ciencias Naturales. Reflexión y Práctica en la escuela media". Troquel Educación. Buenos Aires.

Monereo, Carles (coord.) (2010) Castelló Montserrat, Clariana; Mercè, Palma Montserrat, Perkins, David. *El aprendizaje a pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós. Voces de la Educación. Buenos Aires Argentina.

Pogré, Paula; Lombardi, Graciela (2004) *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la Comprensión (EpC). Un marco teórico para la acción*. Paper Editoriales; Buenos Aires, Argentina.

Sklair, Carlos (2014) *La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad*. En Revista de Investigaciones; Universidad Católica de Manizales; Vol 14, Edición 24. Septiembre 2014.

Susinos, Teresa y Parrilla, Ángeles (2013); *Investigación inclusiva en tiempos difíciles certezas provisionales y debates pendientes*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 11, Número 2.

Zoe, Mariana (2014) *Problematizaciones semiótico-etnográficas para un análisis de género situado. ¿Qué nociones para qué análisis?* En: Miranda Medina, Carlos Federico; Pattaro, Fernanda; González María Nohemí (comp.); Género y Ciencias Sociales. Fronteras Flexibles y Fluidas; Ediciones Universidad Simón Bolívar; Colombia.

## **La valoración de la problematización en la Formación de los Profesionales de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL)**

### **The Assessment of Problematization in the Training of Educational Sciences Professionals in the National University of San Luis (UNSL)**

Velázquez, Laura Mariela (lauramvelazquez@gmail.com) Tejeda Márquez, Rodrigo Hernán (rodri.tm.sl@gmail.com) Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas. San Luis. Argentina

#### **Resumen**

En el marco de la materia Praxis IV: La práctica investigativa, durante año 2015, se desarrolló la investigación en relación a **“la valoración de la problematización en la formación de los profesionales de Ciencias de la Educación en la U.N.S.L.”** La temática surge como consecuencia del malestar manifestado por los mismos miembros de la comunidad pedagógica. Se buscó conocer cuál es el lugar que ocupa, y cómo se expresa, la acción reflexiva-problematizadora en los educadores y educandos en la formación académica en Ciencias de la Educación de la U.N.S.L., por lo que se indagó en entrevistas semi-estructuradas vinculando dos ejes vertebrales: por un lado el prototipo imaginario del profesional pedagogo (en su acción reflexiva-problematizadora versus aquella concepción fundada en conocimientos sustantivos); por otro lado las consecuencias de aquellas valoraciones y su implicancia en la predisposición sobre el rigor intelectual necesario para la formación del profesional. El propósito del trabajo, el cual parte desde una tradición cualitativa de corte hermenéutico, estribó en describir y comprender los procesos que influyen en los modos de formación: ideologías, racionalidades, prácticas, entre otros.

**Palabras Clave:** Valoración, Problematización, Formación, Educación, UNSL.

#### **Abstract**

An investigation was carried out about **“The Assessment of Problematization in the training of Educational Sciences Professionals in the National University of San Luis (UNSL)”** within the framework of the subject Praxis IV: The Investigative Practice in 2015. The subject matter emerged because of the discomfort shown by the members of the pedagogic community. The aim was to explore the role played by the reflexive-problematizing action and its expression in teachers and learners in the academic training in Educational Sciences in the UNSL. Consequently, semi-structured interviews were used, linking two vertebral axes: a) the imaginary prototype of a professional pedagogue (in its reflexive-problematizing action versus that concept based on substantive skills), and b) the consequences of those assessments and

their implications on the predisposition towards the intellectual rigor needed for the training of a professional. The purpose of this work, based on a qualitative hermeneutic approach, was to describe and understand the processes affecting the training methods: ideologies, rationalities and practices, among others.

**Key words:** Assessment – Problematization – Training – Education - UNSL.

## INTRODUCCIÓN

El posicionamiento de todas las universidades involucradas con las ciencias humanas y sociales del país (situadas en una Latinoamérica de resistencia) tienen un fundamento crítico: problematizador – desnaturalizador- de las realidades.

Muchos años de disciplinamiento y control ideológico-cultural marcaron la formación de los profesionales en una época en que el terrorismo de estado estableció pautas concretas de pensamiento. Por la vuelta a la democracia, el resurgimiento de las luchas populares y la crisis económica se propuso depositar en la educación la responsabilidad de educar en defensa de la institucionalidad y el principio de igualdad de oportunidades para legitimar a la democracia resurgente. Con la actitud desnaturalizadora del proceso como realidad y con sus implicancias sociales; se formularon los planes de estudio que hasta el día de hoy se mantienen en la formación de profesionales humanísticos.

Nuestra universidad se hizo eco del modo de operar de todas las universidades democráticas de la actualidad, lo que se ve reflejado en los planes de estudio que se encuentran vigentes. Si bien existe, en todos los años de la carrera de ciencias de la educación, un lugar y momento para la problematización -las praxis-, este modo de repetición de discursos críticos se extiende en absolutamente todas las materias, dejando de lado la importancia de instalar y profundizar conceptos teóricos de cada disciplina, que luego el estudiante deberá utilizar a lo largo de su carrera y profesión. Para concretar sus fundamentos de formación crítica, el plan de estudios, vigente desde el año 1999, ha colocado las materias específicas para la problematización dentro de su currícula. Sumado a las praxis anuales, en 4to año se encuentran todas las problemáticas específicas del campo educacional; por lo que consideramos que insistir en valorar, más, el acto de problematizar y criticar de modo pesimista todo el proceso educativo en todas las materias, sería una redundancia que estaría provocando un vaciamiento de sentido del concepto.

Se justifica de este modo, la importancia de revisar la formación de los formadores, que

desde la implementación del actual plan de estudio (con su criterio transformador), el número de egresados desde entonces insertos en las sociedad como laborales de la pedagogía, y a la luz de la realidad actual de la educación concreta de la provincia, no han podido generar cambios o mejoras estructurales ni en los procesos didácticos de las aulas o espacios educativos.

### **OBJETIVO**

Conocer el lugar que ocupa, y cómo se expresa, la acción reflexiva-problematizadora en los educadores y educandos en la formación académica en Ciencias de la Educación de la U.N.S.L.

### **METODOLOGÍA**

El propósito de este trabajo estribó en *describir* y *comprender* aquellos procesos que influyen fuertemente en los modos de formación: la reproducción de ideologías, de racionalidades, de prácticas, etc., a través de las pedagogías impartidas por los docentes a los alumnos, en los primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación.

La muestra intencional se realizó en base a tres sujetos de la misma comunidad universitaria, estrechamente vinculados con la carrera: dos alumnas y una docente. Se recabó información a través de entrevistas, documentación (Plan de Estudio), datos conceptuales, y observaciones del contexto. El estudio sobre la temática incluyó la participación de aproximadamente 10 personas más (7 estudiantes de diferentes años de la carrera y 3 docentes de diversas posturas político-intelectuales), que colaboraron con las reformulaciones del problema real.

El camino progresivo de descubrimiento que se propició, permitió la interpretación constante, tal como direcciona la tradición hermenéutica sobre los datos. El análisis adoptó una codificación abierta, que permite realizar un esbozo de conceptos relevantes luego del primer análisis, atendiendo los pre-supuestos, a fin de lograr la categorización conceptual más adecuada después de un trabajo de abstracción mayor.

### **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

A continuación se presentan ocho categorías organizadas en temas y subtemas, las cuales describen la manera en que es concebida la acción reflexiva-problematizadora y los conocimientos sustantivos que la respaldan, por los sujetos participantes.

Primer tema, ***Ideario del profesional en ciencias de la educación***. En su a) ***Concepción práctica***, deduce aquí la categoría ***El pedagogo como generador de cambios***. En su b) ***Concepción teórica***, la categoría ***La desorientación en la fundamentación profesional***. Se describe cómo son expresadas ambas concepciones del pedagogo (práctica y teórica).

El segundo tema, **La formación del profesional**, abarca los siguientes subtemas y sus categorías: a) **Actitud crítica problematizadora**, con sus categorías **Romper la realidad que ves día a día** y **Problematizar la realidad es un grito al vacío**. Aquí se muestra cómo ha sido aprendida la desnaturalización de la realidad y cómo ésta se relaciona con una práctica pesimista; b) **Adquisiciones teóricas fundamentales**, y su categoría **La teoría como conocimiento y el conocimiento como teoría**. En este apartado los participantes hablan acerca de los conocimientos sustantivos y cómo los entienden respecto al ejercicio de su acción problematizadora; c) **Didáctica y currículum**, que contiene a las categorías **Marx y Foucault no se llevan bien** y **Hora de tomar posición**, donde alude a la valoración de las didácticas impartidas en los primeros y en los últimos años en relación a la toma de posición de los docentes hacia los alumnos; d) **Coherencia discursiva entre lo teórico y lo práctico**, y su categoría **Desdibujamiento de la praxis integradora**, en donde se expresa la relación entre el pedagogo ideal y el contextualizado (o real) en el Área de la Praxis.

#### **Ideario del profesional en ciencias de la educación.**

##### **Concepción práctica.**

***“El pedagogo como generador de cambios.”***

Según el Plan de Estudios 20/99, el perfil del profesional pedagogo ideal es concebido como *un intelectual que pueda relacionarse con la teoría desde una perspectiva crítica y sensible, que le permita analizar la problemática educacional en toda su complejidad abordándola desde una óptica flexible, creativa y comprometida. En este contexto, el graduado en ciencias de la educación debe actuar y replantear permanentemente su práctica, comprendiendo que la realidad social no está dada y legitimada para siempre.*

Siguiendo lo antedicho, Guba y Lincoln (1994) adhieren a su vez que las transformaciones necesarias deben ser entendidas a priori por parte del profesional. Al mismo tiempo, Enriquez y Olgún (2012) afirman que la realidad educativa como recorte de la realidad social, es un todo complejo que se constituye a partir de la creación histórica de un espacio social particular donde se disputan diversos proyectos socio-políticos antagónicos.

Se puede apreciar por parte de los entrevistados que existe una idea de pedagogo que responde a las concepciones ya establecidas, esto es, un profesional comprometido con una realidad educativa compleja y contingente a la que debe hacer frente.

### **Concepción teórica.**

#### ***La desorientación en la fundamentación profesional.***

Luego de visualizar la concepción práctica del pedagogo por parte de los entrevistados, alineada con la descripción formal disponible, se expresa al mismo tiempo una dificultad de lograr los propósitos establecidos.

Siguiendo las entrevistas, se puede decir que existe una especie de choque entre el pedagogo práctico que se espera lograr, y el pedagogo que considera su formación como lejana a la esperada, con escasas herramientas instrumentales. Sabe fundamentarla, pero no la siente funcional a su tarea como profesional problematizador, transformador de la realidad. Las herramientas permiten criticar un problema, pero difícilmente permiten transformarlo.

### **Formación del profesional.**

#### **Actitud crítica problematizadora.**

##### ***“Romper la realidad que ves día a día.”***

En relación al perfil del pedagogo y su función social, se desprende así el *concepto de proceso de formación*, el cual colabora con lo explicitado acerca de la formación crítica del pedagogo en ciencias de la educación. Entiéndase así que para Ortiz (2009:2) citando a Ferry (1990) a Souto (1999) y a Enríquez (2002) formarse es *adquirir una cierta forma*, es un proceso de *modelación* que lleva al sujeto a su propia *transformación* porque *implica vencer prejuicios, estereotipos, hábitos*, donde se va adquiriendo un saber que nos permite *plantear y ver el problema de un modo diferente a lo que nos era habitual*.

Siguiendo a Di Lorenzo (2014), *hablar de formación crítica obliga a recuperar el concepto de pedagogías críticas*. Las propuestas planteadas en las últimas décadas del Siglo XX en el plan de estudio responden a dichas pedagogías, contraponiéndose al pensamiento científico tradicional. Así, cabe resaltar nuevamente que se trata de una formación que busca formar un profesional pedagogo crítico, reflexivo, capaz de problematizar la realidad.

Problematizar la realidad, conforme Borsotti (2009), se trata de *un proceso de desnaturalización de algún sector de la realidad*. También, consiste en un *modo de actuación del pensamiento, un proceso, una actitud de dudar de todo aquello que damos por seguro, e implica lograr entender el cómo y el por qué de algo que ha adquirido el status de evidencia*

*incuestionable* (Ortiz, 2009). Por lo tanto, el ejercicio reflexivo-problematizador actúa como la herramienta del conocimiento que el pedagogo posee para cuestionar el orden social.

Según los participantes, problematizar la realidad implica no sólo cuestionarla, ver el problema más allá de lo superficial, sino también tener la capacidad de continuar aprendiendo y evaluar posibles cambios. Colabora con esto último Ortiz (2009), cuando dice que problematizar es una *forma de ser y de proceder que permite la reflexión necesaria para lograr el esclarecimiento progresivo y la construcción de un conocimiento sobre ella*.

Claramente (siguiendo las exposiciones) la relevancia puesta sobre la acción problematizadora como tarea pedagógica es explícitamente teórica, dada la descripción de los entrevistados, cuyos conocimientos van de la mano con las estipulaciones esperadas en la formación del profesional.

***“Problematizar la realidad es un grito al vacío.”***

Si bien *es posible consensuar un perfil profesional deseable, esta acción puede quedar al solo efecto declarativo si no es explicitada su conexión con la estructura curricular* (Plan 20/99). Se asevera de esta forma que no basta con entender al pedagogo profesional desde lo estipulado en el plan de estudio, sino que es menester ver volcado todo ello en su futura práctica.

A la luz de esas expectativas, la acción reflexiva-problematizadora en la formación del pedagogo en ciencias de la educación pareciera no ser la esperada por los entrevistados.

Se puede analizar, de aquellas opiniones, que la formación en la acción reflexiva problematizadora no solo no estaría logrando su carácter instrumental o propositivo para hacer frente a la realidad educativa y su inherente complejidad, sino que además parece estar concebida como una formación pesimista de dicha realidad.

**Adquisiciones teóricas fundamentales.**

***“La teoría como conocimiento y el conocimiento como teoría.”***

Sin ir muy lejos, Borsotti (2009) alega que al percibirse algo como problemático, a fin de solucionarlo *se debe recurrir al conocimiento científico disponible, o a la producción de nuevo conocimiento*. Nuestro plan de estudio decreta a su vez que el profesional debe ser capaz de comprender la realidad educativa en su naturaleza dialéctica, y que para transformarla y explicarla debe tener una sólida formación teórica práctica, que le permita producir conocimientos con idoneidad y rigurosidad científica. He allí la importancia a la hora de hablar

de los conocimientos sustantivos que la formación reflexiva-problematizadora demanda.

Eldestein (2009) aporta a lo anterior, haciendo hincapié en que *el desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de su producción, exigen cada vez más profundización sobre la cuestión disciplinar. En las experiencias de formación se constata recurrentemente la imposibilidad de pensar, de imaginar posibles desafíos para las prácticas de la enseñanza cuando no hay dominio previo de las estructuras sustantiva y sintáctica de las disciplinas.*

Los sujetos entrevistados también asumen la importancia de que exista un equilibrio. Si bien sopesar el equilibrio es necesario a fin de evitar la desconexión con la realidad, los sujetos confirman en sus discursos, de alguna manera, un razonamiento más teórico, más ideal, de los deberes del pedagogo y su actitud crítica-problematizadora.

#### **Didáctica y currículum.**

##### ***“Marx y Foucault no se llevan bien.”***

Los posicionamientos epistemológicos definen el lente con el cual se mira la realidad, y consecuentemente, el lente con la cual se la desnaturaliza.

La universidad ha sido creada con la pretensión de integrar al ser humano con el universo donde vive e interactúa. En esta se concentra la formulación de conocimientos y hacia ella se dirige el ser humano para aprender a utilizar dichos conocimientos; la educación debe preocuparse por el desarrollo integral del ser humano, así pues, resulta imprescindible considerar los *elementos éticos y morales*. Los *valores* que entran en juego y la conflictiva propia de los procesos interactivos tensarán condiciones objetivas y subjetivas: ellos demandan de los docentes determinadas deliberaciones y decisiones éticas, pedagógico –didácticas– y por ende políticas (Barcia, 2011).

Sabemos que desde el plan de estudio se aboga por una formación problematizadora de la realidad con base en las teorías críticas.

Poniendo atención a lo dicho - en las entrevistas-, las *posturas teóricas* de los docentes en los primeros años oscilarían entre la marxista y la foucaultiana. Para ilustrar un poco esto último, podemos decir que ambas líneas de pensamiento son críticas y de alto tenor conceptual, con la diferencia en que el posicionamiento marxista aloja el poder en los aparatos de Estado como un atributo (ejemplo: escuela), mientras que para Foucault el poder no es un atributo sino un resultante de las relaciones de fuerza existentes, el cual atraviesa todo desde lo micro hasta la macrosocial.



Asimismo, atendiendo la deducción anterior, todos los participantes parecen coincidir en una particularidad de los docentes y sus didácticas en los primeros años.

Eldestein (2002) expresa que *el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso, los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica. El tipo de conocimiento considerado valioso de/para la enseñanza, se ha visto convulsionado en las últimas décadas cuando desde ciertos abordajes teórico-metodológicos se pretende subestimar la necesidad del conocimiento procedente de la investigación, para destacar el conocimiento práctico del profesor (situado, local).*

Teniendo en cuenta esto, se puede advertir una clara influencia ideológica (con relevancia teórica) del docente en la postura crítica-problematizadora que los estudiantes reciben en su formación durante los primeros años.

#### ***“Hora de tomar posición.”***

Por otra parte, los entrevistados denotan una peculiaridad con la toma de posición respecto de los primeros años.

Se observa una coincidencia entre todos los participantes cuando describen la toma de posición crítica-problematizadora de los educandos, vista esta como un resultante propio de los últimos años en relación a los primeros.

No obstante, puede deducirse que, tanto en los primeros años como en los últimos, la acción problematizadora se efectúa en la formación con estrecha relación a conocimientos teóricos sustantivos.

#### **Coherencia discursiva entre lo teórico y lo práctico.**

##### ***“Desdibujamiento de la praxis integradora.”***

El Plan de estudio se ha estructurado con un eje vertebrador que lo recorre de manera longitudinal progresiva y constante, al que se ha llamado Área de la Praxis, que permite llevar adelante una formación basada en el contacto directo con la realidad en la que se insertarán los futuros egresados.

La integración de todas las materias en un espacio curricular como La Praxis, supone la correcta aprehensión de los conocimientos sustantivos indispensables para la formación reflexiva-problematizadora del profesional en ciencias de la educación. Sin embargo, los

testimonios de los entrevistados arrojan datos que hallan contradicción en lo mencionado.

Dada esta contradicción según la voz de los participantes, al mismo tiempo uno de los entrevistados expresa un punto que llama la atención y que tiene que ver con el carácter instrumental de la formación: Para los participantes existe una notoria falencia en relación al Área de la Praxis. Este problema acaece en una disconformidad respecto de los resultados de la formación del pedagogo, lo que se torna preocupante dada la información arrojada. La formación, entonces, parece estar desarrollada desde una intencionalidad más intelectual que práctica.

## Conclusiones

Vale destacar el énfasis, y predisposición, volcado por los participantes en la investigación, y la diversidad de situaciones que fueron emergiendo en la marcha. Con esto se revela el carácter fenoménico de la presente investigación, que ha asombrado en más de una oportunidad ofreciendo aspectos que trascendieron varias de las conjeturas iniciales.

La indagación mantuvo concordancia con los objetivos perseguidos, de los cuales se desprendieron dos temas principales: el **Ideario del Profesional en ciencias de la educación** y la **Formación de dicho profesional**, a través de la codificación practicada sobre la información de las entrevistas.

De las categorías construidas, se concluye que asoma no sólo una concepción pesimista de la formación pedagógica-reflexiva sobre la compleja realidad educativa, sino también que dicha formación es, por demás, *una formación crítica predominantemente intelectual*, lo cual estaría dando como resultado la escasa apropiación de conocimientos instrumentales para hacer frente a la praxis pedagógica, tal como se espera desde del plan de estudios. Eldestein (2002) ilustra aquí diciendo que *existe una eventual transformación errónea de los conocimientos sustantivos necesarios para el deber reflexivo y problematizador del pedagogo, por efecto de "malas" transposiciones y de la sistemática exclusión de saberes*. Quizás se deba a ésto que los estudiantes no estén pudiendo afrontar el rigor que se espera en los últimos años.

Puntualmente en el caso de los enseñantes, Gramsci (1967) los considera como *intelectuales orgánicos*, es decir, como dirigentes (especialistas políticos) que trabajan en el campo de la educación difundiendo sus ideologías. Entendemos así que existen en la educación procesos que influyen fuertemente en los modos de formación: la reproducción de ideologías, de racionalidades, de intereses. En este trabajo, la acción reflexiva-problematizadora estaría

ocupando un lugar con relevancia axiológica en lo intelectual por sobre lo instrumental con la realidad educativa, problema que resulta, en buena parte, por las posturas ideológicas con las que se enfrentan y maduran los estudiantes durante todo su proceso de formación en ciencias de la educación.

Resaltamos, a su vez, que tal formación pareciera ser un recorrido mayoritariamente “histórico” de las disciplinas sin la debida actualización de la currícula, sumado esto a una notoria dificultad de acuerdo intercátedra en el Área de la Praxis. Esto denota un obstáculo hacia el logro de una buena articulación teórico-práctica en la formación reflexiva-problematizadora del pedagogo, situación que le supone una predisposición lánguida para comprender y hacer frente al quehacer pedagógico profesional. Porque si no es posible llevar a cabo una buena articulación con la realidad en estas áreas, mucho menos se puede esperar un resultado óptimo de la formación en la práctica profesional.

A modo de proposición, sostenemos que dicha formación requiere de una revisión que logre advertir la desorientación revelada por los sujetos, que se interrogó, en todos sus matices posibles. Suple la propuesta lo que se conoce como *vigilancia epistemológica*, concepto trabajado por Pierre Bourdieu (Blanco, 2010), considerada como el estudio crítico y autocrítico respecto de las condiciones de producción del conocimiento científico es una operación “fundacional” en las Ciencias Sociales. Para poder ejercer una adecuada vigilancia epistemológica, es necesario que el pedagogo desarrolle, en primer lugar, la capacidad de reflexionar epistemológicamente respecto del lugar que éste ocupa en el campo científico y en la sociedad en general. Bourdieu plantea la necesidad de que las Ciencias Sociales adopten una postura de distanciamiento respecto de los discursos de sentido común, los pre-conceptos, las pre-nociones, e incluso, los conceptos teóricos inútiles. Según Blanco (2010) para Bourdieu, el conocimiento científico de la realidad social debe construirse en contraposición (es decir, en un movimiento de ruptura) a lo que los investigadores creen saber, entender, interpretar, conocer. Así, puede señalarse entonces que el objeto de las ciencias sociales, debe ser una conquista “contra la ilusión del saber inmediato”. Se trata de *un objeto nunca dado de antemano*, tal como pregonaría algún objetivista dogmático. El objeto es resultado de una construcción teórica, elaborada en contra del sentido común y todos aquellos obstáculos epistemológicos que éste presenta durante el proceso de elaboración de las problemáticas. Luego, una vez construido el objeto, es necesario comprobar si ese modo de definir la realidad *tiene relación con la realidad*.

Partiendo desde aquí hacia nuevos interrogantes, vale preguntarse: ¿acaso este fenómeno particularmente académico sucede en todas las carreras humanísticas de la Universidad Nacional de San Luis?, ¿puede ser que el plan de estudio esté siendo más coherente

con una currícula ligada al surgimiento de las políticas neoliberales, que con nuestra situación histórica y espacial concreta?, ¿podría advertirse una situación similar en todas las universidades de nuestro país?...

Este trabajo no es más que un simple acercamiento a la problemática detectada, una labor de la cual han florecido muchas temáticas que resultan interesantes para continuar estudiando. Por ello invitamos a profundizar este proyecto y a desglosar aquellas aristas para convertirlas en nuevos temarios a investigar.

Creemos en otro modo de ver la realidad problematizadora, creemos que es tiempo de abstraerse de tanto fanatismo discursivo e ideológico, para empezar a construir desde el conocimiento sustantivo, muy seriamente y sin más dilaciones, las consecuencias de transformación pragmáticas reales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barcia, M. I. (2011). LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN EN EL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNLP). LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA. FHCE, UNLP
- Blanco, C. (2010). LA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA EN CIENCIAS SOCIALES: UN COMPROMISO INELUDIBLE. REFLEXIONES DESDE LA SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO DE PIERRE BOURDIEU. Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento. ECI, UNC y UCASAL/Red COBINCO.
- Borsotti, C. A. (2009b). LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA. En: TEMAS DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES EMPÍRICAS (pp. 29-43). Buenos Aires, Argentina: MIÑO & DAVILA Editores.
- Chacón Corso, M. (2006). LA REFLEXIÓN Y LA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. Revista Educere. 10 (33).
- Di Lorenzo, L. N. (2014). SIGNIFICADOS QUE LOS EGRESADOS LE ATRIBUYEN A LA FORMACIÓN DOCENTE EN PENSAMIENTO CRÍTICO. Tesis de Licenciatura, UNSL.
- Eldestein, G. E. (2002). PROBLEMATIZAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. Revista PERSPECTIVA. Florianópolis, 20 (02).
- Enriquez, P. y Olguin, W. (2009). NOCIONES ELEMENTALES QUE ENCUADRAN EL ESTUDIO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y LA PRAXIS. Documento de Cátedra Nivel I: Taller "La Problemática de la Realidad Educativa". Dto. De Educación y Formación Docente. FCH, UNSL.
- Gonçalves, F. P. y Marques, C. A. (2013). PROBLEMATIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EXPERIMENTALES EN LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS FORMADORES DE PROFESORES DE QUÍMICA. Revista "Enseñanza de las Ciencias". Núm. 31.3
- González Delgado, M. (2009). FORMACIÓN PROFESIONAL. LA PROBLEMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA. II Coloquio de Investigación Educativa. UIM FES, Acatlán, México.

- González-Weil, C. et al (2013). CONSTRUYENDO DOMINIOS DE ENCUENTRO PARA PROBLEMATIZAR ACERCA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORES SECUNDARIOS DE CIENCIAS: INCORPORANDO EL MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PLAN DE FORMACIÓN CONTINUA. *Revista de Estudios Pedagógicos*. 39 (2).
- Gramsci, A. (1967a). LA FORMACIÓN DE LOS INTELECTUALES. Cap. 1, México: GRIJALBO.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). COMPETING PARADIGMS IN CUALITATIVE RESEARCH. En Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. Traducción de Mario E. Perrone.
- Mendizábal, N. (2006). LOS COMPONENTES DEL DISEÑO FLEXIBLE EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. En Vacilachis de Gialdino, I. (Coord.), Ameigeiras A., Chernobilsky, L. et al: ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Barcelona: GEDISA.
- Ortiz, B. (2009). LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA ATMÓSFERA COMO CO -FORMADORES EN UNA ETAPA HISTÓRICA (1970-1975). *Revista Estudios en Ciencias Humanas - Estudios y monografías de los postgrados - Facultad de Humanidades- Universidad Nacional del Nordeste*.
- Paul, R., Elder, L. (2003). LA MINI-GUÍA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO CONCEPTOS Y HERRAMIENTAS. Fundación para el Pensamiento Crítico, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org), pp. 1-25.
- PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (Res. 20/99). Universidad Nacional de San Luis.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). PROCESOS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Sautu, R. et al (2005). LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL. En MANUAL DE METODOLOGÍA. CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO, FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS Y ELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA. CLACSO, Colección Campus Virtual, Bs. As., Argentina.
- Wanschelbaum, C. (2013). LA EDUCACIÓN EN LA POSTDICTADURA (1983-1989). EL PROYECTO EDUCATIVO DEMOCRÁTICO: UNA PEDAGOGÍA DE LA HEGEMONÍA. *Revista Contextos de Educación – UNCR*.